Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270840
Centre d'intérêt : 610

Proulx, Jean.

Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention. 2, Rapport final / Jean Proulx, Danielle Richard. -- Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières, c1991.
xii, 91 p. : ill. ; 28 cm.

Code : 1532-0320. Bibliogr. : p. 91.

ISBN 2-9801486-3-6

Vedette(s)-secondaire(s) : Richard, Danielle • Cégep de Trois-Rivières

Descripteur(s) : Aide à l'apprentissage • Difficulté d'apprentissage • Approche systémique • Rapport d'expérimentation • Politique locale • Plan de travail • Collégial (Ordre d'enseignement)

Le présent rapport constitue le deuxième et dernier tome d'une recherche-action visant à expérimenter un modèle systémique d'intervention auprès d'étudiants en difficultés d'apprentissage. Dans ce deuxième tome, on fait état, en premier lieu, des suites données aux recommandations formulées dans le premier tome de cette recherche (cf. EDUQ : 8970666). On présente, en deuxième lieu, les résultats et analyses des expériences menées au collège dans le cadre de ces mêmes recommandations finales invitant le Collège de Trois-Rivières à se doter d'un plan d'intervention en aide à l'apprentissage. Enfin, une brève conclusion permet de faire ressortir les avantages et les limites d'un modèle systémique d'intervention dans ce vaste champ de difficultés d'apprentissage vécues dans un cadre éducatif institutionnel.

Type de document :

Aide à l'apprentissage:

Un modèle systémique d'intervention

tome 2

RAPPORT FINAL

Jean Proulx
Danielle Richard

9270840

AIDE À L'APPRENTISSAGE
UN MODÈLE SYSTÉMIQUE D'INTERVENTION

TOME 2

Rapport final

Jean Proulx
Danielle Richard

Données de catalogage avant publication (Canada)

Proulx, Jean

Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 2-9800538-7-2 (v. 1) - 2-9801486-3-6 (v. 2)

1. Apprentissage, Troubles de l' - Traitement. 2. Enseignement collégial. I. Richard, Danielle, 1954- . II. Cégep de Trois-Rivières. III. Titre.

LC4704-P76 1989 371.92 C91-090990-3

Document imprimé par:
Le Service d'imprimerie du collège de Trois-Rivières

Impression de la page couverture et reliure du document réalisées par:
Les Éditions du Bien Public

Dépôt légal - 3e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN: 2-9801486-3-6

Code de diffusion: 1532-0320

Tous droits réservés c1991
Collège de Trois-Rivières
3500, rue de Courval
Trois-Rivières
G9A 5E6

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires de ce rapport de recherche auprès du Service de recherche et de développement pédagogique du collège de Trois-Rivières.

Le Collège de Trois-Rivières et les auteurs de ce rapport assument la responsabilité entière du contenu de ce document.

En outre, le genre masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

REMERCIEMENTS

À tous les étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui, de ce fait, nous ont permis de persévérer dans ce travail de recherche.

Aux nombreux collègues de travail qui ont participé de bon gré aux diverses expériences menées au collège dans le cadre de cette recherche.

Au Syndicat des enseignants et enseignantes du collège et à la Direction des services pédagogiques locale qui ont bien voulu accorder aux auteurs de cette partie de recherche (tome 2) la libération de tâches nécessaire à la poursuite et à la conclusion de leurs travaux.

A monsieur Pierre Gagnon et à son équipe du Service d'encadrement scolaire qui nous ont apporté leur soutien à la fois constant et précieux tout au long de nos travaux.

À monsieur Stéphane St-Cyr, étudiant en Arts plastiques et appliqués au cégep de Trois-Rivières, qui a produit avec talent et minutie l'illustration de la page couverture.

À monsieur Michel Bélanger, professeur au département de Littérature et communication, pour la révision attentionnée et professionnelle de la version finale du texte.

Enfin, et avec insistance, à madame Suzanne Comtois qui a effectué avec grande compétence, empressement et amabilité le travail fastidieux de secrétariat que nécessite un tel rapport.

A celles-là et ceux-là, nous vous disons avec chaleur et attention MERCI, étant bien conscients que votre collaboration mériterait plus qu'une mention.

AVANT-PROPOS

Le présent rapport constitue le deuxième et dernier tome d'une recherche-action visant à expérimenter un modèle systémique d'intervention auprès d'étudiants en difficultés d'apprentissage.

Dans ce deuxième tome, nous faisons état, en premier lieu, des suites données aux recommandations formulées dans le premier tome de cette recherche. Nous présentons, en deuxième lieu, les résultats et analyses des expériences menées au collège dans le cadre de ces mêmes recommandations.

Enfin, nous présentons trois recommandations finales invitant le Collège de Trois-Rivières à se doter d'un plan d'intervention en aide à l'apprentissage. Nous joignons en annexe la proposition globale d'un tel plan.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

AVANT-PROPOS iii

TABLE DES MATIÈRES iv

LISTE DES TABLEAUX vii

LISTE DES ILLUSTRATIONS viii

LISTE DES GRAPHIQUES ix

RÉSUMÉ DES CONCLUSIONS DU PROJET x

1. INTRODUCTION 2

2. MODÈLE SYSTÉMIQUE RETENU: RAPPEL 5

3. RECOMMANDATIONS: RAPPEL ET SUITES 9

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS 21

4.1 Précisions 21

4.2 Recommandations qui n'ont pas fait l'objet d'une évaluation précise 22

4.3 Recommandations qui ont fait l'objet d'une évaluation précise 24

4.3.1 Diminution à 15% des taux d'échec et d'abandon cumulés 24

a) Présentation des résultats quantitatifs 24

b) Discussion des résultats 28

4.3.2 Formation à la 1re session de groupes stables en Sciences humaines pour les cours obligatoires de français et de philosophie 29

a) Contexte d'expérimentation 29

b) Présentation des résultats quantitatifs 31
c) Présentation des résultats qualitatifs 33
d) Discussion des résultats 34

4.3.3 Signature par le professeur du formulaire d'abandon de cours de l'étudiant 38
a) Contexte d'expérimentation 38
b) Présentation des résultats qualitatifs 39
c) Discussion des résultats 41

4.3.4 Identification sur les listes de classe des étudiants à risques (cote < 65) et de ceux en difficultés d'apprentissage (art. 33) . . 46
a) Contexte d'expérimentation 46
b) Présentation des résultats quantitatifs 48
c) Présentation des résultats qualitatifs 51
d) Discussion des résultats 52

4.3.5 Expérimentation du cours 360-902-85 auprès de deux groupes-classes d'étudiants à risques 54
a) Contexte d'expérimentation 54
b) Présentation des résultats quantitatifs 56
c) Présentation des résultats qualitatifs 57
d) Discussion des résultats 58

4.3.6 Limite de un (1) abandon par session pour les étudiants du collège 62
a) Contexte d'expérimentation 62
b) Présentation des résultats quantitatifs 63
c) Présentation des résultats qualitatifs 66
d) Discussion des résultats 68

4.3.7 Expérimentation d'une formule de tutorat pour les étudiants soumis aux dispositions de l'article 33 une deuxième fois 72
a) Contexte d'expérimentation 72
b) Présentation des résultats quantitatifs 73
c) Présentation des résultats qualitatifs 77
d) Discussion des résultats 79

5. RECOMMANDATIONS FINALES 84

6. CONCLUSION 86

7. BIBLIOGRAPHIE 91

ANNEXE

Plan d'intervention en aide à l'apprentissage

LISTE DES TABLEAUX

1. Mesures de rendement scolaire comparées en français et en philosophie entre un groupe stable et un groupe non stable en Sciences humaines 31

2. Mesures de rendement scolaire comparées chez les étudiants identifiés et non identifiés correspondant aux étudiants «à risques» et «en difficultés d'apprentissage» 49

3. Mesures de rendement scolaire comparées entre les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle pour l'expérience du cours complémentaire obligatoire 56

4. Évolution des taux d'échec, d'abandon et de réussite au collège pour la période allant de l'automne 1985 à l'hiver 1991 inclusivement 63

5. Mesures de rendement scolaire comparées entre les étudiants engagés dans un processus de tutorat et ceux non engagés 74

6. Pourcentage des étudiants ayant échoué et/ou abandonné un certain nombre de cours par rapport au nombre de cours suivis selon les groupes 75

LISTE DES ILLUSTRATIONS

A. Modèle systémique d'intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage 7

B. Schéma expérimental retenu pour les mesures de rendement scolaire comparées dans l'expérimentation des groupes stables en Sciences humaines 30

C. Schéma expérimental retenu pour les mesures de rendement scolaire comparées dans l'expérimentation de l'identification d'étudiants «à risques» et «en difficultés d'apprentissage» 48

D. Schéma expérimental retenu pour l'expérience du cours complémentaire obligatoire aux étudiants admis avec une cote < 65 55

E. Schéma expérimental retenu pour l'expérience de tutorat avec des étudiants soumis aux dispositions de l'article 33 une deuxième fois 73

LISTE DES GRAPHIQUES

I- Évolution du taux de réussite de l'automne 1985 à l'hiver 1991 26

II- Évolution du taux d'abandon de l'automne 1985 à l'hiver 1991 27

III- Évolution du taux d'échec de l'automne 1985 à l'hiver 1991 27

IV- Abandon en français et en philosophie, groupes en sciences humaines 32

V- Échec en français et en philosophie, groupes en sciences humaines 32

VI- Réussite en français et en philosophie, groupes en sciences humaines 32

VII- Moyenne en français et en philosophie, groupes en sciences humaines 32

VIII- Abandon des étudiants en difficultés et des étudiants admis avec une cote < 65 50

IX- Échec des étudiants en difficultés et des étudiants admis avec une cote < 65 50

X- Réussite des étudiants en difficultés et des étudiants admis avec une cote < 65 50

XI- Moyenne des étudiants en difficultés et des étudiants admis avec une cote < 65 50

XII- Évolution du taux d'abandon de l'automne 1985 à l'hiver 1991 65

XIII- Évolution du taux d'échec de l'automne 1985 à l'hiver 1991 65

XIV- Évolution du taux de réussite de l'automne 1985 à l'hiver 1991 65

XV- Écart entre le taux moyen de réussite de A-85 à H-90 et les taux de A-90 et H-91 65

XVI- Rendement scolaire comparé entre les étudiants engagés ou non dans le tutorat 74

RÉSUMÉ DES CONCLUSIONS DU PROJET

1. **Dans une perspective générale:**

   - L'approche systémique utilisée dans le domaine de l'intervention en aide à l'apprentissage nous a permis de tracer un portrait fidèle du fonctionnement et des interactions des différents paramètres qui interviennent dans cette situation.

   - Elle s'est toutefois avérée coûteuse en temps et exigeante au plan de la méthodologie.

   - À l'intérieur d'une organisation, cette méthode d'analyse génère beaucoup de consultation et favorise la concertation.

   - Elle est utile aussi pour l'identification des interventions en fonction de leur efficacité relative.

   - Dans le modèle que nous avons expérimenté, l'approche systémique a pu démontrer qu'on pouvait réduire une partie importante des difficultés d'apprentissage des étudiants en adoptant des politiques administratives et institutionnelles simples, efficaces et adaptées aux objectifs visés.

2. **Dans une perspective spécifique:**

   2.1 Groupes stables:

   - La formule des groupes stables en Sciences humaines pour les cours obligatoires de français et de philosophie ne permet pas à elle seule d'améliorer le rendement scolaire des étudiants de ces groupes.

   - La formule des groupes stables semble, par ailleurs, favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance chez les étudiants de ces groupes.

   - En conséquence, pour un collège comme celui de Trois-Rivières, le fait de former des groupes stables en Sciences humaines se justifierait beaucoup plus par une volonté de satisfaire les souhaits de sa clientèle étudiante en termes d'appartenance plutôt que par une volonté d'améliorer son rendement scolaire.

   2.2 Identification des étudiants à risques et en difficultés:

   - L'identification des étudiants à risques et en difficultés auprès des enseignants ne permet pas à elle seule d'améliorer le rendement scolaire de ces étudiants.

- Une telle identification n'engendre pas, par ailleurs, d'effet Pygmalion au détriment d'étudiants qui auraient pu en être victimes.

- En conséquence, le fait d'identifier ou de dépister au début des cours des étudiants à risques ou en difficultés n'entraîne pas de facto une intervention efficace des enseignants auprès de ces étudiants mais n'empêche pas l'évaluation relativement objective de leur rendement scolaire.

2.3 Tutorat:

- La formule de tutorat expérimentée auprès d'étudiants en sérieuses difficultés d'apprentissage semble contribuer à augmenter significativement le taux de réussite de ces étudiants.

- Appliquée à une clientèle en sérieuses difficultés d'apprentissage - article 33 une deuxième fois consécutive -, cette formule s'accompagne toutefois d'un taux de perdition élevé.

- En conséquence, si une telle formule devait être appliquée à une même clientèle, il faudrait resserrer l'encadrement du tutorat et rendre obligatoire l'engagement dans un tel processus pour l'étudiant en difficultés sérieuses d'apprentissage, sous peine de suspension. Mais à tout considérer, il apparaît plutôt souhaitable d'offrir une telle formule aux étudiants à risques ou en difficultés moins manifestes - article 33 une première fois.

2.4 Cours 360-902-85:

- Les différences constatées dans les taux de réussite entre les étudiants de 1re, et ceux de 2e année collégiale interdisent de conclure à l'utilité ou non d'un tel cours pour des étudiants à risques de première année collégiale.

- Toutefois, comme le rendement scolaire du groupe témoin - n'ayant pas suivi le cours - s'est avéré significativement meilleur que celui du groupe expérimental et que ce groupe témoin était composé en majorité d'étudiants de 2e ou 3e année collégiale, on peut suggérer, en accord avec d'autres études, que la première session collégiale présente plus de difficultés que les autres en termes d'apprentissage.

2.5 Signature du formulaire d'abandon par l'enseignant:

- Selon des informations recueillies par questionnaire auprès des étudiants, la rencontre professeur-étudiant nécessitée par la

signature obligatoire d'un tel formulaire aura amené 17% des étudiants qui désiraient abandonner un cours à modifier leur décision et à ne pas abandonner ce cours.

- Cette mesure est jugée profitable et souhaitable par une forte majorité d'enseignants et d'étudiants. Dans ce dernier cas toutefois, ce sont surtout les étudiants qui n'ont pas abandonné de cours qui la jugent ainsi. Pour les étudiants qui ont abandonné un cours, le recours au formulaire n'apparait profitable (32%) et souhaitable (47%) que pour une minorité d'entre eux, même si cette minorité demeure relativement importante.

- En conséquence, il y aurait lieu de poursuivre cette pratique mais en l'assortissant de modalités qui permettent aux étudiants et enseignants de trouver la disponibilité nécessaire pour que de telles rencontres ne se tiennent pas toujours aux jours-limites de la date d'abandon.

2.6 Limite des abandons de cours:

- Le fait de limiter le nombre d'abandons de cours à un (1) par session par étudiant contribue efficacement à augmenter le taux de réussite des étudiants en diminuant significativement le taux d'abandon sans augmenter pour autant le taux d'échec.

- Cette mesure est jugée profitable et souhaitable par une forte majorité d'enseignants et d'étudiants. Dans ce dernier cas toutefois, ce sont surtout les étudiants qui n'ont pas abandonné de cours qui la jugent ainsi. Les étudiants qui ont eu à abondonner un cours reconnaissent en majorité (58%) des effets positifs à une telle mesure et une importante minorité d'entre eux (40%) souhaitent qu'elle soit appliquée de façon permanente au collège.

- Cette mesure incite une majorité d'étudiants à fournir plus d'efforts pour réussir leurs cours (58%) et améliorer la qualité de leurs apprentisages (56%).

- En conséquence, il y aurait lieu de rendre permanente cette pratique au collège en l'assortissant de modalités qui permettent une dérogation à celle-ci pour des raisons exceptionnelles et préalablement définies.

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

Dans le tome 1[1] de la présente recherche, nous faisions état qu'au Collège de Trois-Rivières le nombre d'étudiants éprouvant des difficultés d'apprentissage était relativement élevé depuis quelques années, bien qu'en cela il ne se distinguait pas de façon significative de la situation observée ailleurs dans le réseau collégial. Et comme le Collège de Trois-Rivières n'en était pas à ses premières actions dans le domaine de l'aide à l'apprentissage, nous nous interrogions alors sur la relative inefficacité des mesures adoptées jusque là et cherchions à concevoir un modèle d'intervention aux résultats plus prometteurs. Notre première publication se voulait donc une analyse de la situation prévalant au collège en matière d'aide à l'apprentissage et une série de recommandations auxquelles donner suite dans le cadre d'un modèle systémique d'intervention.

Depuis le dépôt du premier tome, plusieurs recommandations ont été retenues pour application immédiate ou pour fins d'expérimentation. Le rapport lui-même a été largement diffusé, tant au collège que dans l'ensemble du réseau collégial. Bon nombre de personnes nous ont en outre manifesté leur intérêt à connaître les résultats à la fois qualitatifs et quantitatifs des expériences proposées à l'intérieur des recommandations du premier tome.

Ce tome 2 vient donc répondre à de telles attentes en présentant et analysant les principaux résultats obtenus. De façon plus circonscrite, cette présentation fera l'objet de la quatrième partie de l'actuel rapport. Nous aurons, au préalable, situé plus précisément le lecteur en lui présentant, dans les parties 2 et 3 de ce document, quelques rappels sur le modèle d'intervention retenu et les recommandations qui s'y joignaient. En cinquième partie, nous formulerons trois

---

[1] *Proulx, Jean. Aide à l'apprentissage: un modèle systémique d'intervention, Tome 1, Collège de Trois-Rivières, Trois-Rivières, 1989.*

recommandations finales susceptibles d'améliorer les diverses interventions du Collège de Trois-Rivières en aide à l'apprentissage. Enfin, une brève conclusion devrait nous permettre de faire ressortir les avantages et les limites d'un modèle systémique d'intervention dans ce vaste champ des difficultés d'apprentissage vécues dans un cadre éducatif institutionnel.

2. MODÈLE SYSTÉMIQUE RETENU: RAPPEL

2. MODÈLE SYSTÉMIQUE RETENU: RAPPEL

En présentant dans le premier tome certains éléments théoriques propres à l'approche systémique, nous avions souligné l'importance de pouvoir représenter tout système à l'étude par une configuration qui soit à la fois fidèle et globale.

En ce sens, le modèle d'intervention que nous avons présenté et expérimenté par la suite prenait la forme apparaissant à l'illustration A de la page 7.

Essentiellement, ce modèle proposait:

- de définir des objectifs à atteindre en matière d'aide aux élèves en difficultés d'apprentissage;

- d'identifier la ou les clientèles visées;

- d'identifier les types de difficultés visés par les mesures retenues;

- de préciser les interventions à effectuer selon les clientèles et types de difficultés en cause;

- d'identifier le centre de responsabilité de l'application ou de l'expérimentation de chaque recommandation;

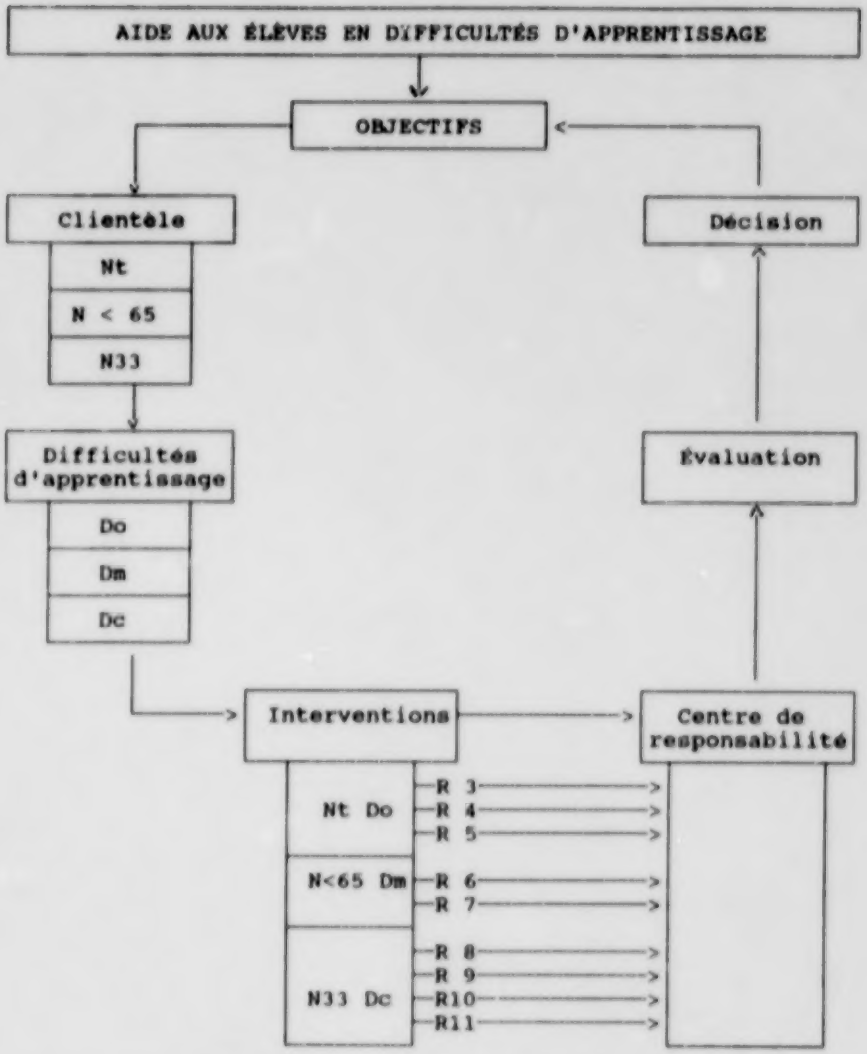
- d'évaluer, selon des modalités précises, l'efficacité ou l'impact des recommandations adoptées;

- de revoir, dans un processus décisionnel, la pertinence de chacune des recommandations à la lumière des résultats obtenus;

- de modifier, au besoin, les objectifs de départ compte tenu des résultats d'expérimentation.

Qu'est-il advenu de ce modèle deux ans plus tard? D'abord étudié à la Régie pédagogique, puis présenté à l'Assemblée des coordonnateurs de départements et à la Commission pédagogique, le modèle proposé a vu plusieurs des recommandations qu'il contenait être expérimentées ou appliquées. En fait, des 25 recommandations retenues dans le rapport, 20 ont été à ce jour expérimentées ou appliquées et les 5 autres devraient être étudiées par la Commission pédagogique au cours de l'année 1991-1992. Nous examinerons dans le chapitre qui suit ce qu'il est advenu de chacune des recommandations.

ILLUSTRATION A



A. Modèle systémique d'intervention auprès des élèves en difficultés d'apprentissage

3. RECOMMANDATIONS: RAPPEL ET SUITES

3. RECOMMANDATIONS: RAPPEL ET SUITES

Dans ce chapitre, nous reprendrons chacune des recommandations présentées dans le tome 1 et ferons état des suites qui y ont été apportées.

3.1 Recommandation 1:

- que le Collège de Trois-Rivières fasse de l'aide aux élèves en difficultés d'apprentissage un objectif d'établissement apparaissant de façon prioritaire dans ses plans de développement.

Cette recommandation a été retenue à l'intérieur du Plan triennal de développement du Collège adopté en juin 1990. Toutefois sa portée a été étendue à l'ensemble des élèves du collège et non seulement à ceux dits en «difficultés d'apprentissage». En fait, l'aide à la réussite scolaire des étudiants figure comme la deuxième des quatre orientations générales arrêtées par le Collège pour les trois prochaines années. C'est principalement à la Direction des services pédagogiques qu'incombera le mandat d'atteindre les objectifs liés à cette orientation.

3.2 Recommandation 2:

- que le Collège de Trois-Rivières abaisse son taux d'échec et d'abandon cumulés à 15 % annuellement.

Cette recommandation a aussi été retenue à l'intérieur du Plan triennal de développement du Collège, mais elle a été formulée en termes de taux de réussite plutôt que de taux d'échec et d'abandon cumulés. Pour tenir compte de la différence entre ces taux d'un département à l'autre, il a plutôt été décidé de fixer à 5% la hausse du taux de réussite visée pour les trois prochaines années.

3.3 **Recommandation 3**:

- que le Collège de Trois-Rivières réduise le nombre de ses objectifs généraux de planification à un nombre approximatif de cinq par année par service, direction ou département.

Cette recommandation n'a pas fait l'objet d'une décision formelle du Collège. Elle a toutefois été accueillie favorablement par les instances auxquelles elle a été présentée. En outre, dans la pratique, bon nombre d'unités de travail en ont tenu compte. Notons, entre autres, les cas de la Direction générale, de la Direction des services pédagogiques, de la Direction des services aux étudiants et de quelques services du collège. En ce qui concerne les départements, l'examen des plans de travail des départements pour l'année 1990-1991 démontre qu'environ la moitié des départements s'en sont tenus à quatre ou cinq objectifs.

3.4 **Recommandation 4**:

- que le Collège de Trois-Rivières élabore un modèle-type de fiches signalétiques pouvant être distribuées aux élèves au début des cours.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et un modèle de fiches d'informations générales a été élaboré. Le lecteur intéressé pourra se procurer un exemplaire de ce modèle auprès des auteurs du présent rapport.

3.5 **Recommandation 5**:

- que les aides pédagogiques individuels et les conseillers en orientation scolaire et professionnelle du collège rencontrent au moins une fois par année les départements des programmes d'études dont ils sont responsables.

Aucune suite n'a été donnée à cette recommandation. Une recommandation s'apparentant à celle-ci figure toutefois dans un plan d'intervention en aide à l'apprentissage que le Collège de Trois-Rivières aura à étudier suite à la publication du présent rapport. Un document faisant état d'un tel plan est présenté en annexe à ce rapport.

3.6 Recommandation 6:

- que le Collège de Trois-Rivières mette sur pied un comité consultatif en aide à l'apprentissage.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et la Commission pédagogique a formé ce comité à la session Hiver 1991.

3.7 Recommandation 7:

- que les comités actuels d'implantation de programmes en Sciences humaines et Sciences de la nature deviennent des comités de programmes permanents à la suite de l'implantation de ces programmes.

Mentionnons tout d'abord qu'au moment d'écrire ces lignes, le comité local d'implantation du programme en Sciences de la nature a suspendu ses travaux depuis un certain temps déjà, compte tenu de l'état du dossier au plan provincial.

Par ailleurs, le comité d'implantation du programme en Sciences humaines a mené à terme ses travaux, et il a été convenu qu'il devienne un comité permanent de programme. Cette recommandation a donc aussi été retenue mais limitée dans son application au programme de Sciences humaines.

3.8 **Recommandation 8**:

- que le Collège de Trois-Rivières élabore un «Outil de réussite collégiale» à remettre à tous les élèves lors de leur arrivée au collège.

Cette recommandation figure dans le plan d'intervention en aide à l'apprentissage déjà évoqué et devrait être étudiée à la session Automne 1991. Par ailleurs, un projet de rédaction d'un volume éventuellement intitulé l'Outil pédagogique a été présenté au Collège dans le cadre de sa politique de projets de développement et celui-ci l'a approuvé de sorte que l'élaboration d'un tel guide devrait débuter à l'automne 1991.

3.9 **Recommandation 9**:

- que l'actuel Centre d'apprentissage et de ressources linguistiques (CARL) et l'actuel Centre d'aide à l'apprentissage (CAA) soient regroupés en un seul lieu et un seul service.

Il faut préciser en premier lieu que le CAA n'existe plus au collège. Non identifié à un lieu, ce Centre était en fait un regroupement de quelques professionnels du collège qui s'étaient donné comme tâche d'organiser un certain nombre d'activités pour aider l'étudiant dans ses apprentissages scolaires. Après une première année d'activités, les travaux de ce groupe ont été arrêtés dans l'attente d'une politique globale d'aide à l'apprentissage. Durant la même période toutefois, un centre d'aide en mathématiques (CAM) a été créé et, tout comme dans le cas du CARL, sa clientèle est nombreuse. En outre, au moment d'écrire ces lignes, un centre d'aide en Sciences prenait naissance au collège.

Dans cette perspective, il fallait comprendre le sens de cette recommandation comme étant le regroupement des différents centres d'aide

à l'apprentissage en un seul pouvant intégrer d'autres services du même ordre comme le dépistage, l'information, l'animation, etc.

Cette recommandation a aussi été portée au plan d'intervention et elle devrait être étudiée par la Commission pédagogique à l'automne 1991. Elle sera éventuellement aussi soumise au comité consultatif en aide à l'apprentissage pour étude.

3.9 **Recommandation 10**:

- que le Collège de Trois-Rivières définisse explicitement ce que signifie et comment s'exprime dans ses contenus de cours et de programme la notion de «formation fondamentale».

Cette recommandation a été retenue et son objet a été intégré aux travaux d'élaboration d'un projet éducatif par la Direction des services pédagogiques. À la session Hiver 1990, des travaux sur la définition et les composantes de cette notion ont été réalisés. Au printemps 1990, deux journées pédagogiques du Collège ont été tenues sur ce sujet. À la session Automne 1990, une autre journée pédagogique a permis de dégager et d'ordonner les objectifs généraux de formation au collège à partir d'une perspective de formation fondamentale. Enfin, à la session Hiver 91, une journée pédagogique du Collège a permis de poursuivre ces travaux et de retenir l'autonomie comme finalité commune de formation au collège. L'année 1991-1992 sera consacrée à l'expérimentation d'orientations et d'objectifs départementaux à atteindre dans certains cours en concertation avec d'autres départements et services et ce, dans une perspective commune de développement de l'autonomie chez l'étudiant.

3.11 **Recommandation 11**:

- que dans tous les cours, l'élève soit amené à écrire au minimum l'équivalent de cinq pages de texte en français.

L'étude de cette recommandation devrait se faire à l'automne 1991.

3.12 **Recommandation 12**:

- que dans tous les cours, l'élève soit amené à lire un minimum de 15 pages de texte.

L'étude de cette recommandation devrait se faire à l'automne 1991.

3.13 **Recommandation 13**:

- que dans tous les cours, la participation active de l'élève au cours soit évaluée.

L'étude de cette recommandation devrait se faire à l'automne 1991. Elle a de fait été portée au plan d'intervention en aide à l'apprentissage.

3.14 **Recommandation 14**:

- qu'à la session Automne 1989, le Collège de Trois-Rivières procède à la formation de groupes stables en Sciences humaines pour les cours obligatoires de français et de philosophie.

Cette recommandation a été retenue et le Collège a effectivement procédé à l'expérimentation d'une telle mesure à l'automne 1989. Les résultats de cette expérimentation sont présentés au chapitre suivant.

3.15 **Recommandation 15**:

- que le Collège de Trois-Rivières spécifie dans sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages que l'élève doit avoir eu la possibilité, avant la date limite

d'abandon, d'obtenir et de connaître 40% ou plus de la note finale possible dans ses cours.

Cette recommandation figure au plan d'intervention en aide à l'apprentissage dont le Collège doit se doter à l'automne 1991.

3.16 **Recommandation 16**:

- que le Collège de Trois-Rivières oblige tout élève voulant abandonner un cours à faire signer son formulaire d'AB par le professeur ou la professeure du cours qu'il désire abandonner.

Cette recommandation a été retenue et le Collège a procédé à son expérimentation durant l'année 1990-1991. Une évaluation qualitative de cette mesure est présentée au chapitre suivant.

3.17 **Recommandation 17**:

- que la Direction des services aux étudiants et le Service de psychologie du collège négocient une entente avec le responsable des stages de deuxième cycle en psychologie de l'UQTR pour accueillir éventuellement un ou des stagiaires au Service de psychologie.

Au moment d'écrire ces lignes, cette recommandation n'a pas été écartée par le Collège, mais compte tenu de l'impact budgétaire de l'aménagement d'un local équipé pour le ou les stagiaires, son étude a été reportée. Cette recommandation devrait être discutée dans les mois à venir.

3.18 **Recommandation 18**:

- que le Collège de Trois-Rivières confie au Département de techniques de travail social le mandat d'élaborer un cours

d'établissement à offrir en cours complémentaire pouvant s'intituler Implication communautaire et volontariat.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et, à la session Automne 1990, la Commission pédagogique locale a adopté la demande d'approbation du cours d'établissement concerné et la proposition de plan de cours qui lui était jointe. Le titre du cours a été changé pour devenir Engagement personnel et communautaire.

Le Service du développement des programmes de la DGEC a accepté cette demande de cours d'établissement et celui-ci devrait s'offrir au collège dès janvier 1992.

3.19 Recommandation 19:

- que le Collège de Trois-Rivières informe les enseignants et enseignantes, par un indicateur associé au nom de l'élève apparaissant sur les listes de classe, des noms des élèves ayant été admis avec une cote de classement < 65 au secondaire.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et son expérimentation a eu lieu à la session Automne 1989. Le cadre expérimental et les résultats sont présentés au chapitre suivant.

3.20 Recommandation 20:

- que le Collège de Trois-Rivières joigne à l'horaire des élèves admis avec une cote < 65, lors de leur inscription, une lettre de leur API les informant des risques d'échec scolaire que laisse présager leur dossier.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et appliquée à la session Automne 1989. Elle n'a pas été reconduite pour la session

Automne 1990, le responsable de l'encadrement scolaire au collège préférant attendre l'adoption du plan d'intervention en aide à l'apprentissage à la suite du présent rapport.

3.21 **Recommandation 21**:

- que le Collège de Trois-Rivières expérimente auprès de deux groupes-classes de la population < 65 l'imposition du cours Introduction aux principes et techniques d'apprentissage (360-902-85) comme cours complémentaire à la première session du cours collégial.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et son expérimentation a eu lieu à la session Automne 1990. Les résultats de cette expérience sont présentés au chapitre suivant.

3.22 **Recommandation 22**:

- que le Collège de Trois-Rivières informe les enseignants et enseignantes, par un indicateur quelconque associé au nom de l'élève sur les listes de classe, des noms des élèves soumis aux dispositions de l'article 33 dans leurs groupes-classes.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et son expérimentation a eu lieu à la session Automne 1989. Les résultats de cette expérimentation sont présentés au chapitre suivant.

3.23 **Recommandation 23**:

- que le Collège de Trois-Rivières limite à un abandon de cours par session le nombre possible d'abandons pour un élève ayant déjà été soumis aux dispositions de l'article 33 une première fois.

Cette recommandation a été retenue par le Collège et son expérimentation a eu lieu aux sessions Automne 1990 et Hiver 1991. Il faut toutefois noter que cette limite à un abandon a été étendue, pour fins d'expérimentation, à toute la clientèle étudiante et non seulement aux étudiants ayant été soumis aux dispositions de l'article 33. Les résultats de cette expérimentation sont présentés au chapitre suivant.

3.24 **Recommandation 24**:

- que le Collège de Trois-Rivières expérimente auprès d'un minimum de 50 élèves ayant été soumis une deuxième fois aux dispositions de l'article 33 un système de tutorat professeurs/élèves pour la session suivant leur deuxième exposition à l'article 33.

Cette recommandation a été retenue et elle a été expérimentée à la session Hiver 1990. Les résultats de cette expérimentation sont présentés au chapitre suivant.

3.25 **Recommandation 25**:

- que le Collège de Trois-Rivières exclue de ses lieux pour une session les élèves relevant des dispositions de l'article 33 une troisième fois.

Quand nous avions fait cette recommandation, nous confirmions la pratique existante au collège sur ce sujet. Nous avions néanmoins cru bon de formuler une telle recommandation parce que nous avions pu relever dans nos recherches le cas d'une vingtaine d'étudiants ayant été soumis aux dispositions de l'article 33 une quatrième fois. Sans avoir été retenue formellement, cette recommandation a néanmoins été prise en compte de sorte qu'à la session Hiver 1990, on n'a compté que quatre cas d'élèves soumis aux dispositions de l'article 33 une quatrième fois.

Voilà donc quelles étaient les 25 recommandations comprises dans le tome I de la présente recherche et les suites qui leur ont été données. Nous examinerons dans le prochain chapitre les résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs que l'on a pu obtenir de l'application de certaines de ces recommandations.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1 Précisions:

Au chapitre 9 du tome 1, nous avions proposé divers devis d'évaluation de l'efficacité des recommandations retenues. Nous avions alors souligné que certaines d'entre elles se prêtaient bien à des mesures d'efficacité de type «contrôle expérimental», d'autres se prêtaient plus à des mesures répétées ex-ante et ex-post, d'autres davantage à des mesures d'impact et d'autres enfin ne se prêtaient pas, par leur nature, à des devis d'évaluation précis.

Pour les fins du présent chapitre, nous présenterons d'abord les recommandations qui n'ont pas fait l'objet d'évaluations précises. Par la suite, nous présenterons, dans l'ordre numérique apparaissant au tome 1, chacune des recommandations qui ont fait l'objet d'une évaluation selon une forme ou d'autres. Un certain nombre de recommandations ont en outre fait l'objet d'un examen à la fois **quantitatif** et **qualitatif** des résultats observés, la dimension **qualitative** étant ici mesurée à partir de réponses obtenues par questionnaires. Notre présentation tiendra compte de ces deux dimensions. Enfin, les résultats obtenus pour chacune des recommandations évaluées feront l'objet d'une discussion ou d'une analyse.

Il nous faut, par ailleurs, faire une mise en garde importante concernant l'interprétation des résultats obtenus par les devis d'évaluation autres que ceux de type «contrôle expérimental». En effet, comme nous sommes en présence ici d'une variété de mesures expérimentées durant une même période, les résultats observés peuvent dans certains cas résulter d'une conjugaison de facteurs ou mesures pas tous ou toutes contrôlés. En présentant à la page 37 du tome 1 les avantages et les limites de l'approche systémique, nous avions d'ailleurs indiqué que, dans un système vaste et complexe, la contribution relative d'une mesure

à l'efficacité générale du système est souvent d'autant plus difficile à cerner qu'il y a de mesures retenues et interdépendantes. Tel est le cas dans ce chapitre. Pour les recommandations concernées, nous rappellerons cette mise en garde.

4.2 Recommandations qui n'ont pas fait l'objet d'évaluations précises:

- R1 : sur le fait de faire de l'aide aux élèves en difficultés d'apprentissage un objectif d'établissement.

- R3 : sur le fait de réduire le nombre d'objectifs généraux de planification dans les différents services.

- R4 : sur le fait d'élaborer des fiches signalétiques pour les enseignants désirant obtenir des informations sur les élèves de leurs groupes-classes.

Note: en ce qui concerne cette mesure, nous avons toutefois distribué aux coordonnateurs de département des copies d'un questionnaire que nous leur demandions de faire remplir par les enseignants qui avaient utilisé la fiche signalétique dans leurs cours. Cette procédure de cueillette d'informations par des intermédiaires ne fut toutefois pas une bonne idée de notre part puisqu'une quinzaine de questionnaires remplis seulement nous ont été retournés. Nous n'avons donc pas évalué systématiquement les réponses qui nous ont été fournies.

Note: Pour ce questionnaire et pour tous les autres mentionnés dans ce rapport, le lecteur intéressé pourra s'en procurer une copie en s'adressant aux auteurs de cette recherche.

- R5 : sur le fait que les aides pédagogiques individuels et les conseillers d'orientation rencontrent les départements une fois l'an.

- R6 : sur la mise sur pied d'un comité consultatif en aide à l'apprentissage.

- R7 : sur l'implantation de comités permanents de programmes en Sciences humaines et en Sciences de la nature.

- R8 : sur l'élaboration d'un «Outil» de réussite collégiale.

- R9 : sur la mise sur pied d'un centre intégré en aide à l'apprentissage.

- R10 : sur une définition explicite de la notion de formation fondamentale.

- R11 : sur le fait d'écrire au minimum cinq pages de texte en français dans tous les cours.

- R12 : sur le fait de lire un minimum de quinze pages de texte en français dans tous les cours.

- R13 : sur le fait d'évaluer la participation active des étudiants dans tous les cours.

- R15 : sur le fait d'avoir pu amasser 40% ou plus de la note finale avant la date limite d'abandon.

- R17 : sur la réalisation d'une entente avec l'UQTR permettant d'accueillir un ou des stagiaires en psychologie au collège.

- R18 : sur le fait d'élaborer un cours complémentaire d'établissement en engagement communautaire.

- R20 : sur le fait d'informer par lettre les élèves admis au collège avec une cote de classement au secondaire inférieure à < 65.

- R25 : sur le fait d'exclure les élèves soumis aux dispositions de l'article 33 une troisième fois.

4.3 Recommandations qui ont fait l'objet d'évaluations:

4.3.1 - R2 : Diminution à 15% des taux d'échec et d'abandon cumulés

Note : Rappelons ici que, dans le Plan triennal de développement du Collège, cet objectif a été formulé en termes «de hausse du taux de réussite de 5%» comme résultat attendu.

a) Présentation des résultats quantitatifs:

Comme l'atteinte de cet objectif est attendue à partir de l'application de l'ensemble des recommandations proposées dans le tome 1, on peut, dans un premier temps, retenir une formule générale de mesure d'impact pour déterminer dans quelle proportion l'objectif a été ou non atteint.

Formule: $I(\%) = \frac{\text{rés. obt. - rés. ant.}}{\text{rés. visé - rés. ant.}} \times 100$

où I = impact obtenu (% d'atteinte de l'objectif)
rés. obt. = taux de réussite obtenu suite à l'expérimentation
rés. ant. = taux de réussite antérieur à l'expérimentation
rés. visé = taux de réussite visé suite à l'expérimentation

Comme le taux de réussite au collège, pour les sessions Automne 1985 à Hiver 1988, s'établit en moyenne à 78,7%, le taux de réussite visé suite à l'expérimentation devrait se situer à environ 83,7%. En fait, après expérimentation des recommandations présentées plus loin et pour la période marquant l'expérimentation des dernières mesures soit celle de l'automne 1990 à l'hiver 1991, le taux de réussite moyen s'établit à 82,5%. En appliquant la formule, on obtient donc:

$$I = \frac{82,5\% - 78,7\%}{83,7\% - 78,7\%} = \frac{3,8}{5} \times 100 = 76\%$$

Donc, on peut dire que l'objectif d'augmentation de 5% du taux de réussite pour la période mentionnée a été atteint dans une proportion de 76% si la tendance constatée à l'automne 1990 et à l'hiver 1991 se maintient. Notons que pour calculer le taux de réussite, nous avons considéré le nombre de cours réussis au collège à une session donnée en rapport avec le nombre de cours suivis à cette même session.

Le graphique I nous montre l'évolution du taux de réussite au collège pour la période allant de l'automne 1985 à l'hiver 1991 inclusivement. La lecture de mesures répétées par session permet ici de contrôler un peu mieux les facteurs conjoncturels qui pourraient expliquer une différence marquée du taux de réussite entre deux sessions, l'une précédant l'expérimentation du modèle et l'autre la suivant.

EVOLUTION DU TAUX DE REUSSITE DE L'AUTOMNE 85 A L'HIVER 91

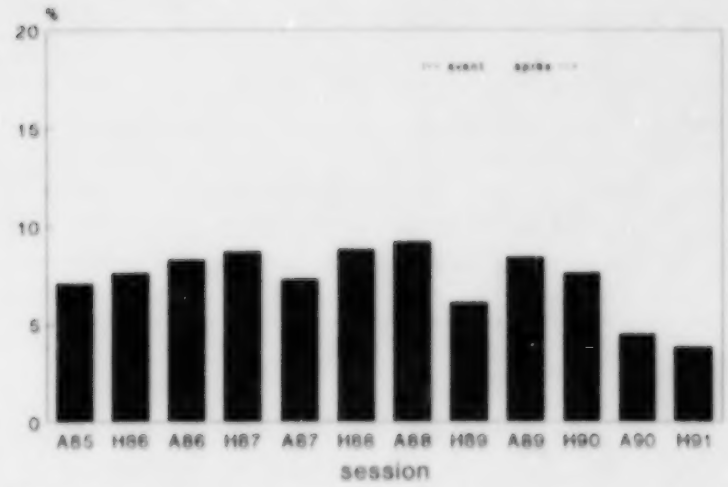
Graphique I

Comme certaines recommandations ont été mises en place à l'automne 1989, le graphique I introduit une ligne de partage entre deux périodes: avant la session Automne 1989 d'une part, depuis la rentrée d'août 1989 d'autre part. En examinant ce graphique, on note que:

- même si un certain nombre de recommandations ont été mises en place ou expérimentées à partir de la session Automne 1989, le taux de réussite n'a pas augmenté significativement aux sessions Automne 1989 et Hiver 1990 comparé aux sessions antérieures.

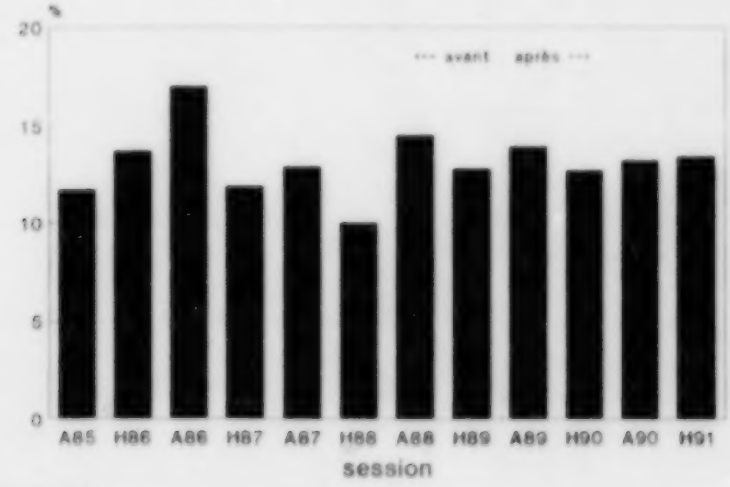
- c'est à partir des sessions Automne 1990 et Hiver 1991 que le taux de réussite semble commencer à augmenter significativement et à maintenir son écart à la hausse par rapport aux sessions antérieures à cette période.

EVOLUTION DU TAUX D'ABANDON
DE L'AUTOMNE 85 A L'HIVER 91



Graphique II

EVOLUTION DU TAUX D'ECHEC
DE L'AUTOMNE 85 A L'HIVER 91



Graphique III

Les graphiques II et III, nous montrent comment ont évolué les taux d'échec et d'abandon au collège pour la même période allant des sessions Automne 1985 à Hiver 1991. On peut noter que:

- les taux d'abandon les plus bas se situent eux aussi aux sessions Automne 1990 et Hiver 1991.

- les taux d'échec, quant à eux, ne semblent pas vouloir diminuer ou augmenter de façon significative au cours des sessions Automne 1990 et Hiver 1991 si on les compare à ceux des sessions antérieures.

b) Discussion des résultats:

La lecture des graphiques I, II et III - à laquelle on pourrait ajouter celle du tableau 4 du présent rapport - permet de constater que c'est surtout à partir des sessions Automne 1990 et Hiver 1991 que le taux d'abandon au collège diminue sensiblement et que le taux de réussite augmente lui aussi sensiblement. Comme certaines mesures du modèle proposé ont été adoptées et expérimentées à partir des sessions Automne 1989 et Hiver 1990, on peut se demander pourquoi l'impact positif du modèle semble se concentrer aux sessions Automne 1990 et Hiver 1991 plutôt que de se répartir de façon plus ou moins égale selon les quatre sessions mentionnées. L'explication tient en fait au type de mesures expérimentées à ces différentes sessions et au volume d'étudiants touchés par ces mêmes mesures.

Comme on l'indiquera plus loin dans ce rapport, les mesures expérimentées aux sessions Automne 1989 et Hiver 1990 rejoignaient en fait un très faible pourcentage d'étudiants puisqu'elles procédaient - pour la plupart d'entre elles - par une méthodologie de type expérimental avec groupe contrôle et groupe témoin. Indépendamment donc que les résultats observés pour l'expérimentation de ces mesures aient

pu s'avérer significatifs ou non, leur impact «statistique» sur la population totale d'étudiants ne pouvait être considérable.

Par contre, les mesures expérimentées aux sessions Automne 1990 et Hiver 1991 l'ont été sur l'ensemble de la population. Il fallait donc s'attendre à ce que l'impact attendu - s'il devait y en avoir un - apparaisse de façon plus manifeste. Nous expliquerons plus loin, quand nous aborderons les mesures expérimentées aux sessions Automne 1990 et Hiver 1991, comment se traduit en termes positifs l'impact observé.

4.3.2 - R14 : Formation à la 1re session de groupes stables en Sciences humaines pour les cours obligatoires de français et de philosophie

a) Contexte d'expérimentation:

Depuis quelques années, la formule d'organisation des groupes-classes en groupes stables - avec diverses variantes - a fait l'objet de certaines expériences dans le réseau collégial, certaines menées avec succès, d'autres moins. Nous avons donc voulu, à notre tour, procéder à une expérimentation pour vérifier si une telle formule pouvait affecter de façon significative le rendement des étudiants qui y sont soumis. Nous comptions également observer - sans mesure proprement scientifique - si ce type d'organisation des groupes-classes pouvait faciliter le passage du secondaire au collégial en favorisant l'émergence d'un éventuel sentiment d'appartenance chez l'étudiant.

A cette fin, nous avons limité notre expérimentation à des étudiants de Sciences humaines de 1re année, 1re session. Le choix d'étudiants en Sciences humaines s'explique surtout par le fait que l'on retrouve dans ce programme bon nombre d'étudiants en difficultés anticipées en ce qui concerne leur rendement scolaire. Ces étudiants n'ont été réunis en groupes stables et homogènes que pour les cours

obligatoires de français et philosophie puisqu'ils se retrouvaient en groupes relativement homogènes pour leurs cours de concentration.

Le schéma expérimental retenu pour cette expérimentation est celui apparaissant à la page 205 du tome I de cette recherche auquel nous avons ajouté une mesure du taux de réussite. L'illustration B reproduit ici ce schéma.

ILLUSTRATION B

GROUPES	EXPOSITION	MESURES							
		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8
gr. A (expér.)	X								
gr. B (témoin)									

B) Schéma expérimental retenu pour les mesures de rendement scolaire comparées dans l'expérimentation des groupes stables en Sciences humaines

Le groupe expérimental était constitué de trois groupes-classes totalisant 91 étudiants sélectionnés par le Service d'encadrement scolaire du collège à partir des disponiblités d'horaires à la fois des étudiants et des enseignants. Cette contrainte administrative, bien qu'elle laissait place à une certaine forme de hasard dans l'organisation du groupe expérimental, ne nous a pas permis de sélectionner les étudiants de ce groupe avec une procédure de hasard systématique. La précision d'échantillonnage de ce groupe peut, de ce fait, difficilement être évaluée. Il faudra prendre cela en compte dans l'interprétation des résultats. Le groupe contrôle, lui, était constitué de 88 étudiants sélectionnés par une technique de hasard systématique parmi la liste de tous les étudiants de première année en

Sciences humaines excluant bien sûr les 91 étudiants du groupe expérimental. D'un point de vue **quantitatif**, nous avons comparé le rendement scolaire des étudiants des deux groupes à partir des moyennes générales obtenues en fançais et en philosophie, à partir aussi des taux d'échec, d'abandon et de réussite dans ces mêmes cours. D'un point de vue **qualitatif**, nous avons fait remplir aux étudiants du groupe expérimental un questionnaire d'évaluation de l'expérience. Un questionnaire différent a aussi été distribué aux enseignants qui ont pris part à l'expérience.

b) Présentation des résultats quantitatifs:

Le tableau I nous présente les résultats comparés des deux groupes en français et philosophie pour les critères de rendement scolaire mentionnés précédemment auxquels on a ajouté une mesure d'écart-type.

Tableau I

Mesures de rendement scolaire comparées en français et en philosophie entre un groupe stable et un groupe non stable en Sciences humaines.

COURS	GROUPES	ABANDON	ECHEC	REUSSITE	MOYENNE	ECART-TYPE
Français	Exper.	7,7%	30,8%	61,5%	58,7%	22,4%
	Témoin	14,8%	21,6%	63,6%	59,3%	22,4%
Philosophie	Exper.	9,9%	35,2%	54,9%	56,6%	25,7%
	Témoin	13,6%	30,7%	55,7%	55,0%	24,7%

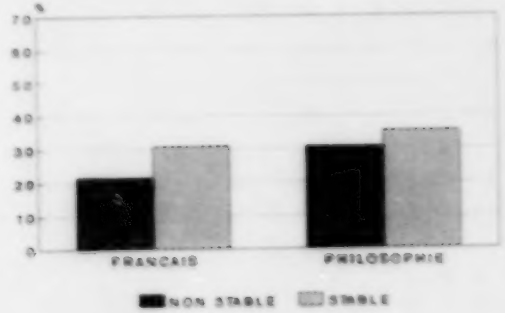
Les graphiques IV, V, VI et VII nous permettent de mieux voir comment se répartissent les résultats du tableau I.

En ce qui concerne les pourcentages comparés des taux de réussite et des moyennes générales entre le groupe expérimental et le groupe témoin, nous pouvons observer de très légers écarts de rendement dans les deux cours concernés. Ces écarts se sont avérés

ABANDON EN FRANCAIS ET EN PHILOSOPHIE
GROUPES EN SCIENCES HUMAINES

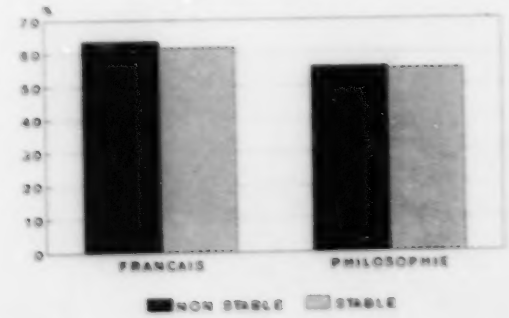
Graphique IV

ECHEC EN FRANCAIS ET EN PHILOSOPHIE
GROUPES EN SCIENCES HUMAINES



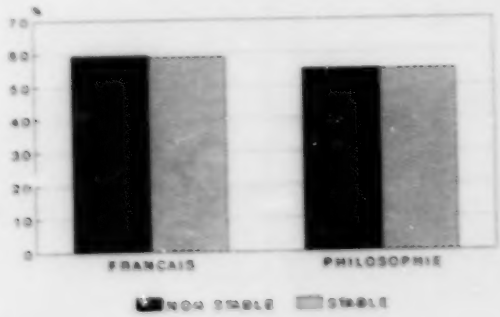
Graphique V

REUSSITE EN FRANCAIS ET EN PHILOSOPHIE
GROUPES EN SCIENCES HUMAINES



Graphique VI

MOYENNE EN FRANCAIS ET EN PHILOSOPHIE
GROUPES EN SCIENCES HUMAINES



Graphique VII

statistiquement non significatifs, les tests de moyennes et de proportions ayant été faits avec des échantillons indépendants de taille supérieure à trente (30) et avec un seuil de signification de 5%.

Par ailleurs, bien que statistiquement peu significatifs, les écarts observés entre les deux groupes pour les taux d'échec et d'abandon sont plus grands que les écarts précédents et ce, dans les deux cours. Alors que le groupe expérimental abandonne (AB) moins en français et en philosophie (7,7% - 9,9%) que le groupe témoin (14,8% - 13,6%), il échoue (E) par ailleurs plus (30,8% - 35,2%) que le groupe témoin (21,6% - 30,7%) pour les mêmes cours.

c) Présentation des résultats qualitatifs:

Le terme «qualitatif» est plus ou moins adéquat ici. En fait, nous entendons par ce terme des résultats qui ont été obtenus au moyen de questionnaires d'évaluation et/ou d'appréciation. Dans certains cas, le pourcentage de retour des questionnaires, la formulation des items, le nombre de personnes consultées ne permettent pas une analyse statistique valide des résultats. Il faut alors considérer les résultats dans leur limite qualitative.

En ce qui regarde l'expérience des groupes stables, des six professeurs concernés, cinq ont bien voulu répondre au questionnaire qui leur a été adressé. Quant aux étudiants du groupe expérimental, 61 ont bien voulu répondre au questionnaire que nous leur avons distribué.

Pour les enseignants, l'expérience est apparue plus «négative» que «positive» s'il est permis de l'exprimer ainsi. En fait quatre enseignants sur cinq ont noté des problèmes de discipline importants dans les groupes stables, trois sur cinq ont trouvé l'expérience difficile à vivre et un autre n'a pu se prononcer à cet égard; par ailleurs, aucun enseignant ne s'est montré intéressé à reprendre une telle expérience. On note également que les enseignants ne sont pas en

mesure de constater si les étudiants de ces groupes se sont mieux adaptés à leur groupe-classe ou s'ils en ont dégagé un meilleur sentiment d'appartenance. Enfin quatre enseignants sur cinq disent par contre avoir eu des échanges faciles et/ou profitables avec l'enseignant de l'autre cours (français ou philosophie) à qui était confié le même groupe-classe.

À l'opposé des enseignants, 92% des étudiants du groupe expérimental ont apprécié le fait de se retrouver dans un même groupe-classe pour les cours de français et philosophie. Toutefois, tout comme dans le cas des enseignants, 80% de ces étudiants ont aussi constaté des problèmes de discipline plus importants dans les groupes 'stables'. Malgré cela, pour 84% des étudiants interrogés, une telle expérience de groupes stables devrait être renouvelée.

d) Discussion des résultats:

Sous réserve de ce que l'on a dit antérieurement sur la représentativité incertaine du groupe expérimental issue d'une technique d'échantillonnage non aléatoire, nous pouvons néanmoins dégager quelques interprétations et conclusions générales obtenues à partir des résultats présentés:

d.1- L'absence de différences statistiquement significatives entre les deux groupes, expérimental et témoin, quant à leurs moyennes générales et leurs taux de réussite laisse supposer qu'en elle-même une telle formule de groupes stables ne suffit pas à engendrer des augmentations ou diminutions significatives de rendement scolaire chez les étudiants qui y sont soumis. À cet égard, elle n'apparaît donc **ni efficace ni inefficace** - ici au sens où elle diminuerait le rendement scolaire.

d.2- Par ailleurs, les écarts observés dans les taux d'échec et d'abandon entre le groupe expérimental et le groupe témoin présentent quant à eux un intérêt particulier. La lecture du tableau I et des graphiques IV, V, VI et VII montre en effet que pour les cours de français et philosophie, le groupe expérimental abandonne moins dans des proportions respectives de 7,1% et 4,3% que le groupe contrôle. La situation s'inverse dans le cas des échecs où le groupe expérimental échoue plus que le groupe contrôle en français et en philosophie dans des proportions respectives de 9,2% et 4,2%. Au plan statistique, aucun de ces écarts observés ne s'est avéré significatif à un seuil de 5% ou moins, bien qu'en français les écarts observés s'en rapprochent sensiblement.

Les données que nous possédons ne nous permettent pas d'avancer d'hypothèses précises sur le fait que les écarts observés soient plus grands en français qu'en philosophie et ce, tant pour les abandons que pour les échecs. Il en est de même pour les résultats <u>bruts</u> indiquant que les étudiants du groupe expérimental abandonnent moins mais échouent plus que ceux du groupe contrôle. En gardant à l'esprit que les différences mesurées se sont avérées statistiquement non significatives, on pourrait toutefois «suggérer» que la persévérance <u>apparemment</u> plus grande du groupe expérimental aux cours de français et de philosophie puisse relever d'un sentiment d'appartenance plus manifeste à l'intérieur des groupes stables que des groupes non stables. Cette «suggestion» serait compatible avec les réponses fournies par les étudiants des groupes stables dans le questionnaire qui leur a été distribué. En effet, ces étudiants disaient avoir «apprécié» se retrouver à l'intérieur de groupes stables pour 92% d'entre eux.

d.3- D'un point de vue qualitatif, nous avons déjà constaté que les perceptions des enseignants et des étudiants ayant participé à cette expérience diffèrent les unes des autres. Si dans les deux cas, l'on est d'accord pour noter des comportements d'indiscipline plus nombreux dans les groupes stables, il semble que, pour les enseignants, ce fait contribue grandement à leur faire percevoir l'expérience des groupes stables comme difficile. Pour les étudiants, un tel constat ne revêt pas la même importance et ne suffit pas - beaucoup s'en faut - à leur faire «détester» cette formule.

Sur ce problème de discipline, une question mérite ici d'être posée: le groupe stable engendre-t-il **par lui-même** plus de comportements indisciplinés? S'il faut en croire les répondants: oui. Mais il faudrait pouvoir vérifier cela de façon expérimentale et scientifique car, sous cet angle, la réponse est moins claire. Noterait-on par exemple moins de comportements indisciplinés dans un groupe largement hétérogène? Qu'entend-on par «comportement indiscipliné»? En quoi des variables comme les caractéristiques et méthodes du professeur, l'horaire du cours, la matière enseignée, le sexe des étudiants, le secteur d'enseignement, etc. peuvent-ils influencer ces comportements? Recherche intéressante en perspective!

Par ailleurs, quand il s'agit de savoir si la formule des groupes stables peut favoriser le passage secondaire-collégial en créant un meilleur sentiment d'appartenance de l'étudiant à son groupe-classe, on pourrait d'un point de vue qualitatif - non vérifié scientifiquement - supposer que oui si l'on en croit la perception des répondants à ce sujet.

Les enseignants, quant à eux, ne peuvent confirmer ou infirmer cette hypothèse. D'ailleurs, on s'étonne de constater dans cette expérience la perception somme toute imprécise qu'ont les enseignants de leur groupe. Nous ne nous aventurerons pas à interpréter cette observation faute d'information suffisante, mais nous considérons néanmoins utile de la relever.

d.4- Sur la base des résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs que nous avons pu dégager, il nous apparaît que l'organisation des groupes-classes en groupes stables se justifie davantage par des considérations idéologiques quant à la constitution du groupe-classe idéal et par une philosophie de gestion qui prend en compte les opinions ou préférences de son personnel et de ses étudiants plutôt que par des augmentations attendues du rendement scolaire des étudiants qui y sont soumis. Les résultats de notre expérience témoignent que la formule des groupes stables est plus appréciée par les étudiants que par les enseignants qui y ont participé. Il faut toutefois se garder de généraliser de tels résultats, en particulier en ce qui regarde le corps professoral.

Et si, d'un point de vue quantitatif, les étudiants du groupe stable abandonnent moins leurs cours mais les échouent en plus grande proportion que ceux du groupe témoin, la question qui se pose consiste à savoir si un taux de persévérance conduisant à l'échec vaut mieux en termes d'apprentissage qu'un taux de «démission» conduisant à l'abandon pour un cours donné.

Cette recherche n'ayant pas pour objet de répondre à des questions de cet ordre, nous laisserons aux intervenants concernés le soin d'y répondre. Pour l'heure, nous ne

ferons que constater que la formule des groupes stables n'apparaît pas en elle-même porteuse d'efficacité dans le rendement scolaire des étudiants mesuré en termes de moyennes générales et de taux de réussite. Cela n'est toutefois pas une raison à invoquer pour l'écarter parce qu'elle n'engendre pas non plus d'inefficacité, mesurée dans les mêmes termes. Pour ces raisons, nous ne formulerons pas de recommandation particulière à ce sujet.

4.3.3 - R16 : Signature par le professeur du formulaire d'abandon de cours de l'étudiant

a) Contexte d'expérimentation:

Conjugée avec la mesure limitant le nombre d'abandons de cours à un (1) par session par étudiant, cette mesure de signature du formulaire d'abandon par le professeur visait à mettre ce dernier en contact avec l'étudiant pour évaluer avec le plus de pertinence possible la démarche d'abandon de l'étudiant.

Comme cette mesure s'appliquait à l'ensemble des étudiants du collège, il a été impossible d'évaluer son efficacité par le schéma classique «groupe expérimental - groupe témoin». De même le schéma à mesures répétées «ex-ante» et «ex-post» ne permettait pas d'isoler l'effet d'une telle mesure dont l'application se confondait avec d'autres mesures simultanément expérimentées au collège.

Pour avoir au moins un aperçu de l'utilité de cette mesure, nous avons donc procédé à une évaluation qualitative de cette dernière en faisant remplir deux questionnaires: l'un adressé aux enseignants et l'autre aux étudiants. Il faut noter ici que ces questionnaires comportaient deux sections: l'une concernant la mesure énoncée plus haut et l'autre concernant une mesure à venir dans le rapport soit celle

de la limite de un (1) abandon par étudiant par session. Dans le cas des enseignants, 290 questionnaires ont été envoyés et 175 nous ont été retournés complétés.

Comme cette méthode d'adresser par courrier des questionnaires à une population donnée ne garantit pas que les retours de ceux-ci respecteront le caractère aléatoire et représentatif de la population touchée, nous ne pouvons établir avec précision la représentativité des questionnaires reçus. Il faut toutefois souligner que dans un tel contexte méthodologique, les 175 questionnaires reçus représentent un taux de réponse fort satisfaisant (60%) et supérieur aux taux moyens observés avec une telle méthode.

Dans le cas des étudiants, 768 questionnaires leur ont été distribués à l'intérieur des cours d'éducation physique où les groupes-classes sont tout à fait hétérogènes. Par ailleurs, comme la formation de ces groupes n'est pas parfaitement aléatoire, nous avons tenu compte dans la sélection de notre échantillon des variables suivantes: le sexe des étudiants, le programme d'études et le nombre d'années ou de semestres passés au cégep. Dans le traitement des informations recueillies, nous avons en outre distingué entre deux groupes d'étudiants: ceux ayant abandonné un cours (N = 215) et ceux n'ayant pas abandonné de cours (N = 553). Dans les deux cas, les échantillons constitués sont représentatifs 95 fois sur 100 avec une marge d'erreur de 5%.

b) Présentation des résultats qualitatifs:

Les résultats de ces questionnaires ont montré que:

b.1 Chez les enseignants:

- 83% d'entre eux ont vu augmenter, par cette mesure, leur intérêt à connaître les motifs d'abandon de cours de leurs étudiants;

- 79% d'entre eux considèrent qu'une telle pratique les a amenés à avoir un échange profitable avec un ou des étudiants qui voulaient abandonner leur cours;

- 39% d'entre eux pensent qu'une telle démarche s'est avérée difficile pour l'étudiant;

- 46% d'entre eux disent être parvenus à convaincre cette année, par cette mesure, au moins un étudiant de ne pas abandonner le cours concerné;

- 63% d'entre eux constatent par ailleurs que les étudiants ont attendu en général aux deux derniers jours avant la date limite d'abandon pour faire signer leur formulaire d'abandon;

- 86% d'entre eux considèrent cette mesure utile et souhaitent qu'elle soit adoptée en permanence au collège.

b.2 Chez les étudiants n'ayant pas abandonné de cours:

- 19% d'entre eux considèrent que cette mesure les a amenés à modifier leur décision et à ne pas abandonner le cours;

- 68% d'entre eux considèrent qu'une telle pratique les a amenés à avoir un échange profitable avec le professeur du cours qu'ils souhaitaient abandonner;

- 69% d'entre eux souhaiteraient que cette mesure soit instaurée de façon permanente au collège.

b.3 Chez les étudiants ayant abandonné un cours:

- 32% d'entre eux considèrent que cette mesure les a amenés à avoir un échange profitable avec le professeur dont ils voulaient abandonner le cours;

- 10% d'entre eux considèrent que cette mesure les a amenés à changer leur décision d'abandonner un cours alors que 83% disent avoir maintenu leur décision d'abandonner le cours;

- 40% d'entre eux ont trouvé difficile le fait d'avoir à se présenter à leur professeur pour faire signer leur formulaire d'abandon;

- 45% d'entre eux disent avoir éprouvé des difficultés à rejoindre leur professeur pour leur faire signer leur formulaire d'abandon. Par ailleurs, 47% d'entre eux disent avoir attendu aux deux derniers jours avant la date limite d'AB pour faire signer leur formulaire;

- 47% d'entre eux considèrent que cette mesure devrait être instaurée de façon permanente au collège.

c) Discussion des résultats:

Les résultats qualitatifs observés et le nombre important de répondants desquels ils sont issus nous amènent à formuler quelques remarques intéressantes, à notre avis, sur cette mesure.

c.1 - Tout d'abord, celle-ci reçoit un large appui au collège tant chez les enseignants que chez les étudiants. La fidélité des réponses d'une question à l'autre en témoigne éloquemment. Même chez les étudiants qui ont abandonné un cours, il s'en trouve presque un sur deux (47%) pour souhaiter la permanence d'une telle mesure. Venant de ce groupe d'étudiants susceptibles d'être plus affectés par le fait d'avoir à faire signer leur formulaire d'abandon, un tel résultat peut surprendre.

c.2 - Ensuite, cette mesure, du seul fait qu'elle occasionne une rencontre professeur-étudiant, semble présenter une efficacité somme toute appréciable pour diminuer le nombre d'abandons de cours. En amenant entre 10% et 20% des étudiants, selon le groupe en cause, à renverser leur décision d'abandonner le cours, cette mesure justifie son utilité. Il faut considérer ici qu'en principe l'étudiant a déjà décidé d'abandonner son cours et que c'est la rencontre avec son professeur qui lui fait modifier sa décision. Dans un tel cas, on peut comprendre que de parvenir à changer la décision déjà prise d'un étudiant dans 10 à 20% des cas constitue somme toute un gain relativement significatif. Au demeurant, même si la rencontre pour la signature du formulaire n'a pas contribué à changer la décision de l'étudiant, elle l'aura, dans bon nombre de cas, mieux éclairé sur sa situation dans le cours comme en témoignent les pourcentages élevés des étudiants et des professeurs ayant jugé une telle rencontre

profitable. Cette dernière observation ne vaut toutefois que pour les étudiants n'ayant pas abandonné de cours, car chez les étudiants qui ont abandonné un cours, 32% seulement évaluent leur rencontre profitable. Comparés au pourcentage de 78% des professeurs qui évaluent les rencontres profitables, ces chiffres apparaissent un peu contradictoires. À notre avis, deux interprétations peuvent expliquer cet écart: d'une part, il se peut que les enseignants aient tendance à répondre selon une plus grande désirabilité sociale à une telle question, compte tenu qu'elle interpelle une partie de leur rôle, que ne le feraient par ailleurs les étudiants qui engagent moins leur compétence dans une telle démarche; d'autre part, il se peut aussi que le caractère profitable de tels échanges soit évalué à partir de critères différents chez l'étudiant et chez l'enseignant. Pour le premier, serait profitable uniquement une rencontre qui l'amènerait à changer de décision alors que pour le second, le profit de la rencontre tiendrait plus du caractère éclairant de l'échange indépendamment du sens de la décision qui en résulterait. Il est probable que l'interprétation la plus adéquate se situe quelque part entre ces deux interprétations.

c.3 - Par ailleurs, il est intéressant de constater que le caractère «difficile» d'une telle démarche pour l'étudiant a été perçu par une proportion importante d'enseignants (39%) et d'étudiants ayant eu à faire cette démarche (40%). Ces chiffres indiquent en effet que, pour une

minorité importante d'étudiants, il n'est pas facile de se présenter à son professeur pour faire signer le formulaire d'abandon.

Quant à nous, nous considérons qu'en termes d'apprentissage, une telle donnée est somme toute rassurante. Qu'un étudiant qui désire abandonner un cours mais qui se sent mal à l'aise pour en parler à son professeur fasse néanmoins la démarche requise, témoigne d'une affirmation elle-même porteuse d'apprentissages pour cet étudiant. On retrouve ici la notion du déséquilibre piagétien nécessaire à tout apprentissage selon cet auteur. Remettre en question une telle mesure, sous prétexte qu'elle rend l'étudiant mal à l'aise, équivaudrait à ne retenir pour ce dernier que les apprentissages faciles et non anxiogènes. Dès lors, les résultats de tels apprentissages ne pourraient qu'être minimes.

c.4 - Enfin, une majorité significative d'enseignants (63%) et une minorité importante d'étudiants (47%) observent que la démarche de signature du formulaire d'abandon s'est faite surtout durant les deux derniers jours précédants la date limite d'abandon. Cette observation est pertinente parce qu'elle soulève en même temps trois problèmes importants dès lors que l'on veuille instaurer de façon permanente cette mesure. Ces problèmes sont: la disponibilité de certains enseignants, la planification de l'étudiant et les résultats scolaires disponibles pour éclairer sa décision.

Si, pour abandonner un cours, la signature du formulaire d'abandon par le professeur doit être obligatoire, trois conditions minimales doivent être respectées: premièrement, l'enseignant doit se montrer disponible à l'étudiant qui voudrait le rencontrer; deuxièmement, l'étudiant doit planifier sa démarche et ne pas attendre à la dernière minute pour l'exécuter; enfin, l'étudiant doit avoir en main les résultats scolaires nécessaires pour prendre une décision éclairée. Dans les commentaires que nous ont faits un certain nombre d'enseignants, d'aucuns soulignaient que les étudiants «se prenaient trop tard» pour venir les rencontrer afin de faire signer leur formulaire d'abandon. Par ailleurs, certains commentaires d'étudiants justifiaient cette démarche tardive par le fait que certains de leurs professeurs attendaient aux derniers jours avant la date limite d'abandon pour leur remettre de premiers résultats scolaires. On a là un bel exemple des incongruités que peut mettre à jour une analyse systémique. Il ne nous appartient pas ici de trancher quant aux justifications de chacun. Il est toutefois clair, à notre avis, qu'une mesure comme celle de la signature du formulaire d'abandon - éminemment souhaitable quant à nous - doit néanmoins être accompagnée de modalités ou d'autres mesures qui la rendent à la fois opérationnelle et équitable pour l'étudiant. Parmi celles-là, signalons: un étalement de la période d'abandon avec invitation aux étudiants à faire connaître aussitôt que possible leur décision; une disponibilité suffisante des

enseignants à leur bureau durant la période plus intense d'abandon; et des évaluations de rendement scolaire réparties adéquatement au cours de la session.

4.3.4 - R19 et R22 : Identification sur les listes de classe des étudiants «à risques» (cote <65) et de ceux «en difficultés d'apprentissage» (article 33).

a) Contexte d'expérimentation:

L'expérimentation de ces mesures avait pour but de vérifier si l'identification des étudiants «à risques» et de ceux «en difficultés d'apprentissage» pouvait permettre aux enseignants d'intervenir plus rapidement et plus efficacement auprès de ces deux clientèles. Rappelons ici qu'à l'expression «étudiants à risques» correspond le cas d'étudiants ayant été admis au collège avec une cote de classement pondérée au secondaire inférieure à 65; par ailleurs, à l'expression «étudiants en difficultés d'apprentissage» correspond le cas d'étudiants soumis aux dispositions de l'article 33 du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Nous avons choisi de regrouper les résultats de chacune de ces expérimentations (R19 et R22) en une seule présentation puisque, dans les deux cas, le cadre expérimental et le type de mesure retenus ont été les mêmes. Il s'agira donc, dans la présentation des résultats, de distinguer simplement le type de clientèle concerné: cote <65 (R19) ou article 33 (R22). Signalons également que ces recommandations proposaient que l'identification de tels étudiants se fasse sur les listes de classe par un indicateur associé au nom de l'étudiant. Dans notre expérimentation, la Direction des services pédagogiques locale a préféré fournir aux enseignants sur une liste séparée les noms des étudiants concernés.

Pour construire notre échantillon, nous avons tout d'abord sélectionné au hasard systématique les noms de 200 étudiants admis au

collège avec une cote de classement < 65 et ceux de 200 étudiants soumis aux dispositions de l'article 33. Dans le premier cas, la population échantillonnée comprenait 481 étudiants alors que, dans le second cas, la population échantillonnée en comprenait 355. Par ailleurs la procédure expérimentale que nous avons retenue pour former les groupes expérimental et témoin a fait en sorte que nous avons dû éliminer un assez grand nombre d'étudiants de l'échantillon choisi pour constituer nos groupes. Au total, pour l'expérimentation, l'échantillon final pour la population < 65 fut constitué de 145 étudiants, touchant 616 cours et impliquant 86 enseignants, ce qui nous donne un échantillon représentatif 99 fois sur 100 avec une marge d'erreur de 10%. Pour la population article 33, l'échantillon final fut constitué de 108 étudiants, touchant 423 cours et impliquant 123 enseignants, ce qui donne un échantillon représentatif 95 fois sur 100 avec une marge d'erreur de 10%.

Pour contrôler les effets possibles de variables comme l'enseignant lui-même, la matière, le groupe-classe, l'horaire des cours, etc., nous avons divisé notre liste d'étudiants retenus en deux groupes: le groupe A servait de groupe expérimental et était constitué d'étudiants dont les noms étaient effectivement fournis aux enseignants; le groupe B, lui, était constitué d'étudiants de même profil mais dont les noms n'étaient pas fournis aux enseignants. Concrètement, pour un groupe-classe donné, chaque professeur pouvait, par exemple, recevoir les noms de trois étudiants «à risques» ou «en difficultés». En réalité, dans ce même groupe-classe, six étudiants étaient sélectionnés mais les noms des trois étudiants restant n'étaient pas fournis à l'enseignant, ce qui nous permettait ainsi de constituer notre groupe contrôle. Cette procédure permettait aussi de vérifier si un possible effet Pygmalion allait se manifester en termes de rendement scolaire du fait d'identifier à l'avance des étudiants potentiellement «faibles». C'est par ailleurs la nécessité de pairer, pour un même enseignant, le nom d'un étudiant identifié à celui d'un étudiant non identifié qui nous

a amenés à devoir éliminer un certain nombre d'étudiants de l'échantillon initial de 200 comme nous le mentionnions antérieurement.

D'un point de vue quantitatif, nous avons comparé le rendement scolaire des étudiants des deux groupes à partir des taux d'échec et d'abandon pour ces deux groupes, de leur moyenne générale respective et de leur taux de réussite. Le schéma expérimental retenu est représenté par l'illustration C:

ILLUSTRATION C

Groupes	Identification des notes	Mesures			
		M1	M2	M3	M4
Groupe A (expérimental)	X				
Groupe B (contrôle)					

C. **Schéma expérimental retenu pour les mesures de rendement scolaire comparées dans l'expérimentation de l'identification d'étudiants «à risques» et «en difficultés d'apprentissage».**

D'un point de vue qualitatif, nous avons distribué aux enseignants concernés un questionnaire visant à recueillir des informations sur l'utilité ou non d'une telle mesure.

b) Présentation des résultats quantitatifs:

Pour chacun des deux groupes, expérimental et témoin, nous avons mesuré les taux d'échec et d'abandon, le taux de réussite, la moyenne générale et l'écart-type et ce, tant pour les étudiants «à risques» que pour les étudiants «en difficultés d'apprentissage». Le tableau 2 nous présente les résultats obtenus.

Tableau 2

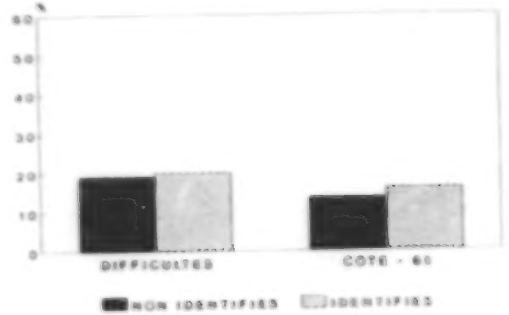
Mesures de rendement scolaire comparées chez les étudiants identifiés et non identifiés, correspondant aux étudiants «à risques» et «en difficultés d'apprentissage».

CLIENTÈLE	GROUPES	ABANDON	ÉCHEC	RÉUSSITE	MOYENNE	ÉCART-TYPE
à risques (cote < 65)	Expérim.	16,1%	37,5%	46,4%	49,5%	28,4%
	Témoin	13,7%	34,9%	51,4%	52,9%	27,2%
en difficultés d'apprent. (art. 33)	Expérim.	20,1%	33,7%	46,2%	50,3%	26,9%
	Témoin	19,2%	31,0%	49,8%	51,3%	26,9%

Un examen attentif des différents pourcentages obtenus par les groupes expérimental et témoin révèle que les écarts maxima obtenus se situent à 5% dans le cas du taux de réussite comparé pour les étudiants «à risques» et à 3,6% pour le taux de réussite comparé pour les étudiants «en difficultés d'apprentissage». Dans les deux cas, les différences obervées se sont avérées statistiquement non significatives. Il en va de même pour les écarts moindres observés ailleurs dans ce tableau. Les tests de moyennes et de proportions ont été faits avec des échantillons indépendants de taille supérieure à trente (30) et avec un seuil de signification de 5%.

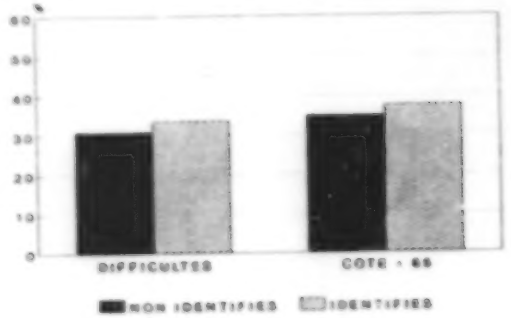
Les graphiques VIII, IX, X et XI illustrent bien le peu de différences observées dans le rendement scolaire des étudiants identifiés et celui des étudiants non identifiés.

ABANDON DES ETUDIANTS EN DIFFICULTES ET DES ETUDIANTS ADMIS AVEC UNE COTE = 65



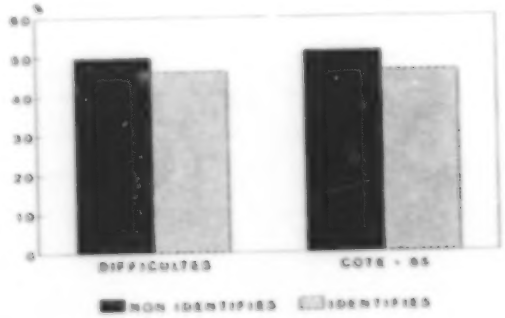
Graphique VIII

ECHEC DES ETUDIANTS EN DIFFICULTES ET DES ETUDIANTS ADMIS AVEC UNE COTE = 65



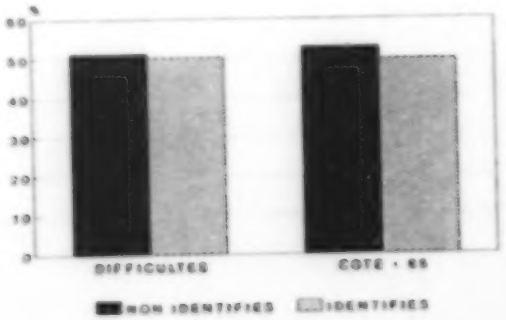
Graphique IX

REUSSITE DES ETUDIANTS EN DIFFICULTES ET DES ETUDIANTS ADMIS AVEC UNE COTE = 65



Graphique X

MOYENNE DES ETUDIANTS EN DIFFICULTES ET DES ETUDIANTS ADMIS AVEC UNE COTE = 65



Graphique XI

c) Présentation des résultats qualitatifs:

Sur les 120 questionnaires distribués aux enseignants concernés, 56 nous ont été retournés dûment remplis. Comme au collège on compte plus de 300 professeures E.T.C., on ne peut guère affirmer avec certitude que les informations obtenues de ces 56 enseignants représentent les points de vue ou perceptions de l'ensemble des professeurs du collège. Tout au plus, pouvons-nous parler ici de «tendances».

Ainsi, les répondants préfèrent connaître à l'avance les noms des étudiants «à risques» ou «en difficultés» et considèrent souhaitable la reprise d'une telle expérience. Dans ces deux cas, les pourcentages sont respectivement de 52% et 58% contre 25% et 14% qui expriment des opinions contraires. Par ailleurs, une majorité relative d'enseignants (44% contre 31%) affirment avoir pu, par cette mesure, intervenir de façon plus personnalisée auprès de ces étudiants. Comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats quantitatifs, cela ne s'est toutefois pas traduit par une différence significative dans le rendement scolaire de ces étudiants. Également, l'effet sur la tâche des enseignants d'une telle mesure n'apparaît pas trop lourd: en effet, 31% contre 25% considèrent avoir pu intervenir auprès de ces étudiants «sans trop alourdir leur tâche» alors que 40% déclarent ne pas pouvoir se prononcer à ce sujet. Il faut mentionner toutefois qu'en moyenne 4 ou 5 étudiants avaient été identifiés alors qu'en réalité ce nombre aurait été de 8 ou 10 dans un contexte non expérimental. Cela aurait pu modifier à l'évidence les pourcentages obtenus. Enfin, tout comme c'était le cas pour la mesure des groupes stables en Sciences humaines, bon nombre des enseignants consultés ont une perception plutôt imprécise de la motivation, de l'intérêt et de la participation des étudiants identifiés dans leurs cours. En effet, de 49 à 69% des enseignants ont répondu qu'ils ne pouvaient se prononcer sur l'un ou l'autre de ces trois sujets.

d) Discussion des résultats:

Des informations présentées dans les résultats quantitatifs et qualitatifs, nous pouvons dégager les interprétations générales suivantes:

d.1- L'absence de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans les résultats scolaires nous laisse croire que, par elle-même, cette mesure d'identification des élèves en difficultés ne suffit pas à intervenir efficacement dans le rendement scolaire des élèves visés. Cela n'exclut pas qu'elle puisse être utile ou efficace mais si elle l'est, c'est à un degré statistiquement non perceptible dans le cadre de notre expérimentation.

d.2- Par ailleurs, cette même absence de différences significative entre les deux groupes montre que «l'effet Pygmalion» que redoutaient certains enseignants par l'introduction d'une telle mesure ne s'est pas manifesté. Un certain nombre d'enseignants s'étaient en effet dits en désaccord avec une telle mesure parce qu'elle risquait d'amener les professeurs à effectivement «sous-évaluer» des élèves déjà identifiés comme faibles. L'analyse des résultats ne permet pas de croire qu'il y ait eu sous-évaluation de ces élèves. Il faut dire ici que dans la lettre communiquant les noms des élèves aux professeurs, nous avions pris la peine de mettre en garde les enseignants contre ce possible effet Pygmalion.

..3- Il existe une sorte «d'opposition» ou de différence marquée entre les résultats quantitatifs et les informations qualitatives que nous avons recueillis de cette expérience. En effet, alors qu'une telle mesure apparait

significativement peu efficace ou, à tout le moins, insuffisante pour agir positivement sur le rendement scolaire des élèves, elle est néanmoins jugée utile et souhaitable par la majorité des enseignants consultés. Comment interpréter cela? D'abord, il est fort possible qu'une telle mesure favorise effectivement une meilleure intervention des enseignants sans que celle-ci n'agisse sur le rendement scolaire des élèves concernés. Dans un tel cas, on se buterait aux limites même de l'élève. Il est aussi possible que la ou les interventions générées par cette mesure ne soient pas les plus adaptées aux problèmes de l'élève en question. Il est enfin possible qu'un certain nombre d'enseignants ne sachent tout simplement pas quoi faire avec cette information sans pour cela s'y opposer. Rappelons à cet égard la perception vague qu'ont bon nombre d'enseignants consultés de la motivation, de l'intérêt et de la participation de ces élèves à leurs cours. En outre, près de 20% des enseignants consultés nous ont dit se sentir relativement impuissants à intervenir face à ces élèves.

d.4- Par ailleurs, parmi les quelques 20 à 30% d'enseignants qui ont exprimé des réticences face à l'introduction d'une telle mesure, un certain nombre craignaient la manifestation d'un effet Pygmalion, ce qui ne semble pas s'être produit comme nous l'avons mentionné antérieurement. D'autres ont perçu cette mesure comme «venant d'en haut» et comme n'étant pas accompagnée des moyens pour «aller avec» comme, par exemple, des groupes-classes moins nombreux. Pour certainement défendables que puissent être ces observations, elles n'expliquent pas «tout» à notre avis. Il nous est apparu assez clair qu'un certain nombre d'enseignants - qu'il serait téméraire de quantifier - ont peine à s'approprier de telles informations et à les

transformer en outils d'intervention pédagogique. Sentiment d'impuissance? Tâche trop lourde? Résistance au changement? Contexte de négociations dans les relations de travail? Attribution externe? Etc. Pas facile d'y voir clair. Mais autant il ne faut pas naïvement fermer les yeux devant les conditions de travail dans lesquelles oeuvrent les enseignants, autant il faut convenir que, pour un certain nombre d'entre eux, la conviction qu'ils peuvent eux-mêmes générer les changements souhaités n'est pas évidente.

d.5- Enfin, sur la base des informations présentées sur les plans quantitatif et qualitatif, il nous semble qu'une telle mesure d'identification des élèves à risques et en difficultés ne devrait pas être généralisée à l'ensemble du collège pour tous les groupes-classes, mais devrait néanmoins être accessible aux professeurs intéressés qui en manifesteraient explicitement la demande et ce, sous la double réserve d'une procédure qui garantirait, d'une part, le consentement de l'étudiant à ce qu'une telle information scolaire soit communiquée et qui préviendrait, d'autre part, l'enseignant des risques de manifestation d'un effet Pygmalion préjudiciable à l'étudiant en question.

4.3.5 - R21 : Expérimentation du cours 360-902-85 à deux groupes-classes d'étudiants «à risques».

a) Contexte d'expérimentation:

Pour l'année 1990-1991, le Collège a admis 279 étudiants «à risques». Nous avons voulu savoir pour cette population si le fait d'imposer le cours d'Introduction aux principes et techniques

d'apprentissage comme cours complémentaire pouvait aider les étudiants de cette population à obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Pour ce faire, le Service d'encadrement scolaire a imposé ce cours comme cours complémentaire à 80 étudiants choisis au hasard systématique parmi les 279 étudiants à risques admis. Toutefois, de ces 80 étudiants, 54 se sont effectivement inscrits et sont venus chercher leur horaire de cours. Ces 54 étudiants ont été regroupés en deux groupes-classes comprenant au total 29 garçons et 25 filles et constituaient ainsi notre groupe expérimental. Le groupe témoin, lui aussi était constitué de 54 étudiants, 29 garçons, 25 filles, choisis au hasard systématique parmi les 279 étudiants à risques admis, excluant bien sûr les étudiants déjà choisis au sein du groupe expérimental. Pour chacun de ces groupes, nous voulions mesurer les taux d'échec, d'abandon, de réussite et leur moyenne générale pour les sessions Automne 1990 et Hiver 1991. En réalité, nous n'avons tenu compte des résultats obtenus qu'à la session Automne 1990 pour des raisons que nous expliquerons plus loin.

L'illustration D reproduit le schéma expérimental utilisé. Le groupe A constitue le groupe expérimental auquel le cours a été imposé et le groupe B sert de groupe contrôle.

ILLUSTRATION D

Groupes	Intervention	Mesures			
		M1	M2	M3	M4
Groupe A (expérimental)	X				
Groupe B (contrôle)					

D. Schéma expérimental retenu pour l'expérience du cours complémentaire obligatoire aux étudiants admis avec une cote < 65.

b) Présentation des résultats quantitatifs:

En proposant, dans le tome 1, l'expérimentation d'une telle mesure, nous formulions l'hypothèse implicite que les étudiants inscrits à ce cours reussiraient mieux l'ensemble de leurs cours que ceux inscrits à d'autres cours complémentaires de natures diverses. Or, les données présentées au tableau 3 indiquent des résultats tout à fait contraires à ceux attendus.

Tableau 3

Mesures de rendement scolaire comparées entre les étudiants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle pour l'expérience du cours complémentaire obligatoire.

GROUPES	E%	AB%	R%	M%
Groupe A (expérimental)	29%	15%	55%	48%
Groupe B (contrôle)	21%	4%	74%	61%

Il est en effet étonnant de constater que pour la totalité des critères de rendement scolaire considérés, la performance du groupe contrôle est meilleure que celle du groupe expérimental à qui le cours 360-902-85 fut imposé. Des différences significatives à $p < 0,05$ ont particulièrement été observées pour les mesures du taux de réussite, du taux d'abandon et de la moyenne générale. En ce qui concerne le taux d'échec, bien que la différence brute observée favorise encore ici le groupe témoin, le caractère non significatif de celle-ci interdit de formuler une conclusion définitive dans le même sens que l'indiquent les résultats bruts. Avant de commenter plus à fond ces résultats, examinons ceux obtenus au plan qualitatif.

c) Présentation des résultats qualitatifs:

Pour évaluer qualitativement la contribution de ce cours aux apprentissages scolaires des étudiants «à risques», nous avons fait remplir aux deux groupes-classes touchés par cette expérimentation un questionnaire d'évaluation. Sur les 54 étudiants composant ces groupes, 30 (17 et 13) étaient présents lors de la passation du questionnaire et y ont répondu. Globalement, on peut noter que:

- 73% des répondants considèrent, après coup, que ce fut une bonne chose que ce cours leur soit imposé;

- 56% d'entre eux seulement jugent que ce cours les a motivés davantage à réussir;

- Entre 77% et 80% des répondants considèrent que ce cours leur a respectivement permis de connaître leurs forces et limites personnelles et de développer des méthodes de travail appropriées;

- 56% des répondants considèrent que ce cours leur a permis d'améliorer leur rendement scolaire dans d'autres cours;

- 60% des répondants ont trouvé la matière du cours intéressante, 16% l'on trouvée difficile et 20% ont considéré trop lourde la charge de travail demandée;

- Dans l'ensemble, 67% se disent satisfaits du cours et 70% le conseilleraient à un ami qui voudrait améliorer son rendement scolaire;

- Enfin, 55% considèrent que ce cours devrait être offert à nouveau mais avec modifications contre 44% sans modifications. Parmi les modifications proposées, celles d'offrir le cours de façon

facultative et de demander moins de travaux hebdomadaires sont plus souvent mentionnées.

Par ailleurs les moyennes présentées ci-haut ne reflètent pas fidèlement les réponses fournies par les étudiants selon qu'ils se retrouvaient dans le sous-groupe 1 (17 étudiants) ou le sous-groupe 2 (13 étudiants). Cela s'observe particulièrement pour certains items où, par exemple:

- 92% du sous-groupe 1 contre 58% du sous-groupe 2 considèrent que ce fut une bonne chose que le cours leur soit imposé;

- 92% du sous-groupe 1 contre 70% du sous-groupe 2 ont pu y développer des méthodes de travail;

- 76% du sous-groupe 1 contre 41% du sous-groupe 2 considèrent que ce cours les a aidés à améliorer leur rendement dans d'autres cours;

- 76% du sous-groupe 1 contre 58% du sous-groupe 2 ressortent satisfaits du cours;

- 66% du sous-groupe 1 contre 26% du sous-groupe 2 considèrent que ce cours devrait être offert à nouveau sans modifications.

Rappelons ici qu'il faut interpréter avec prudence les pourcentages précédents compte tenu du faible nombre d'étudiants qu'ils représentent dans chacun des groupes (17 et 13).

d) Discussion des résultats:

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, les résultats obtenus sur le plan quantitatif n'ont pas manqué de nous étonner. Comment en effet concevoir qu'un cours spécifiquement construit pour aider les étudiants dans leurs apprentissages entraîne dans les faits

des résultats scolaires significativement plus faibles que ceux obtenus par des étudiants inscrits dans d'autres cours complémentaires?

Pour répondre à cette question, nous avons examiné en détail la composition et les caractéristiques de chacun des groupes étudiés. Nous nous sommes alors aperçus que si le contrôle de variables comme le sexe, le nombre et la cote pondérée des étudiants au secondaire, avait été assuré par la procédure de sélection suivie, d'autres variables comme le niveau collégial et le nombre de cours auxquels étaient inscrits les étudiants, n'avaient pu être contrôlées dans la composition de nos groupes. En fait, nous avons réalisé après coup que les étudiants admis au collège avec une cote de classement < 65 n'en étaient pas tous à leur première année collégiale, beaucoup s'en fallait d'ailleurs. Or, comme notre expérience visait essentiellement des étudiants de première année collégiale et que le contrôle de cette variable n'était pas assuré, nos groupes échantillonnés devenaient dès lors non comparables. Il en fut de même pour le nombre de cours auxquels étaient inscrits les étudiants qui différait sensiblement d'un groupe à l'autre. Concrètement, ces deux différences observées dans la composition des groupes expérimental et témoin se présentaient ainsi:

d.1- Tout d'abord, les étudiants du groupe expérimental étaient inscrits en moyenne à 7,8 cours contre 6,7 cours pour ceux du groupe témoin. Inutile de préciser qu'un cours de plus sur un nombre déjà élevé de six ou sept n'est pas de nature à faciliter l'apprentisage, a fortiori s'il s'agit d'étudiants à risques. À ce sujet d'ailleurs, nous avons pratiquement été estomaqués de constater qu'à l'intérieur du groupe expérimental, 27 étudiants sur 54 étaient inscrits à 8 cours, 12 l'étaient à 9 cours et il y avait même un étudiant inscrit à 10 cours! Quand nous disons que certaines pratiques ou lacunes institutionnelles engendrent des difficultés d'apprentissage, c'est entre autres à des situations comme celle-là que nous pensons.

d.2- La deuxième différence observée entre les groupes étudiés est tout aussi significative que la précédente, sinon plus. Nous avons en effet relevé qu'à l'intérieur du groupe expérimental trois étudiants sur quatre en étaient à leur première session au collégial alors que dans le cas du groupe témoin la proportion d'étudiants à leur première session au collégial n'était que d'un sur trois. En d'autres termes, le groupe témoin comptait 66% d'étudiants ayant déjà suivi au moins une session au collégial alors que le groupe expérimental n'en comptait que 25%. Dès lors, une telle disparité dans la composition des échantillons rendait ces derniers incomparables au plan méthodologique.

d.3- On peut au moins suggérer, à la lumière de tels résultats, qu'effectivement, comme le démontrent plusieurs études, les risques d'échec et d'abandon sont plus importants à la première session au collégial que par la suite. Les différences significatives observées ici vont dans ce sens même si ce ne sont pas celles que nous attendions dans le cadre de notre expérimentation. Également, nos données confirment que le nombre de cours auxquels est inscrit un étudiant peut avoir un impact sur son rendement scolaire. Dans ce cas toutefois, ce sont des conclusions relativement évidentes qui n'ont pas de quoi surprendre dans les faits.

d.4- Enfin, au plan qualitatif, deux remarques nous semblent devoir être relevées. Premièrement, malgré le fait que ce cours ait été imposé à titre de cours complémentaire, la majorité des étudiants répondants l'ont apprécié et lui ont reconnu une utilité certaine dans l'amélioration de leurs capacités d'apprentissage. A cet égard, même si notre expérimentation ne nous permet pas de conclure à un effet quantitatif positif de ce cours sur la réussite des

étudiants inscrits, ces derniers lui reconnaissent au plan perceptuel une contribution positive. En second lieu, il faut noter que les deux sous-groupes-classes qui constituaient le groupe expérimental diffèrent eux aussi beaucoup dans les perceptions exprimées. Cette différence avait d'ailleurs été constatée par le professeur en classe. Nous n'avons pas été en mesure de relever des variables qui pourraient exprimer ces différences observées, mais il en est probablement que les informations et données fournies par le collège ne nous permettaient pas de déceler.

d.5- À partir de ces faits, la rigueur et la prudence scientifiques nous interdisent de conclure quoi que ce soit quant aux différences de rendement scolaire observées entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Tout au plus pouvons-nous suggérer la conformité des résultats obtenus avec ceux qui décrivent la première session au collégial comme étant la plus difficile sur ce plan. Au plan qualitatif, ce cours adressé aux étudiants à risques leur apparaît utile malgré qu'il leur ait été imposé. Plusieurs ont d'ailleurs souligné en commentaires qu'il devrait revêtir un caractère facultatif, comme tous les autres cours complémentaires.

Cela dit, nous nous abstiendrons, pour les raisons méthodologiques évoquées précédemment, de prendre en considération les résultats scolaires de ces groupes pour la session Hiver 1991.

4.3.6 - R23 : Limite de un (1) abandon par session pour les étudiants du collège.

a) Contexte d'expérimentation:

Rappelons que cette recommandation ne visait, à l'origine, que les étudiants soumis aux dispositions de l'article 33. Après étude de celle-ci, la Direction des services pédagogiques locale a décidé d'expérimenter cette mesure auprès de toute la clientèle étudiante du collège pour les sessions Automne 1990 et Hiver 1991.

Pour évaluer l'efficacité de cette mesure, nous n'avons pu adopter la méthode des groupes expérimental et témoin puisque toute la population étudiante était touchée par cette expérimentation. Nous avons donc opté pour un schéma à mesures répétées ex-ante et ex-post afin de dégager des tendances antérieures et postérieures à l'expérimentation. Cette méthodologie, bien qu'elle permette de contrôler un peu mieux les facteurs conjoncturels par la mesure de tendances, ne satisfait toutefois pas complètement les exigences scientifiques en matière de recherche. Le fait, par exemple, de procéder à cette expérimentation concurremment à d'autres expériences dans le même domaine rend plus difficile l'interprétation des effets relatifs de chacune de ces expérimentations.

Nous avons donc pris soin, dans l'interprétation des résultats de cette expérience, de vérifier si les effets obtenus par cette mesure sur un critère de rendement scolaire (ex. les taux d'abandon) pouvaient se retrouver dans des proportions inverses pour d'autres critères de rendement scolaire (ex. les taux d'échec ou les taux de réussite). Dans un tel cas, l'effet relatif d'une telle mesure pouvait être cerné plus précisément.

Nous avons retenu ici comme critères de rendement scolaire comparé les pourcentages d'échec, d'abandon et de réussite pour les sessions Automne 1985 à Hiver 1991 inclusivement.

b) Présentation des résultats quantitatifs:

Le tableau 4 nous présente l'évolution des taux d'échec, d'abandon et de réussite pour les sessions allant de l'automne 1985 à l'hiver 1991 inclusivement.

Tableau 4

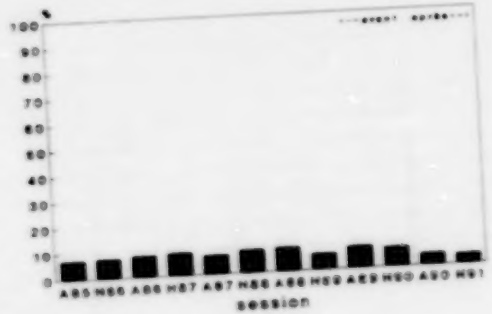
Évolution des taux d'échec, d'abandon et de réussite pour la période allant de l'automne 1985 à l'hiver 1991 inclusivement.

Sessions	Abandons %	Échecs (%)	Cours réussis (%)
A-85	7.1	11.7	81.2
H-86	7.6	13.7	78.7
A-86	8.3	17	74.7
H-87	8.7	11.9	79.4
A-87	7.3	12.9	79.8
H-88	8.8	10	81.2
A-88	9.2	14.5	76.3
H-89	6.1	12.8	81.1
A-89	8.4	13.9	77.7
H-90	7.6	12.7	79.7
A-90	4.5	13.2	82.3
H-91	3.8	13.4	82.8

On note que pour les sessions Automne 1985 à Hiver 1990 inclusivement, la moyenne des taux d'abandon observés se situe à 7,9%, celle des taux d'échec à 13,1% et celle des taux de réussite à 78,9%. Par ailleurs pour les sessions Automne 1990 et Hiver 1991 à partir de laquelle

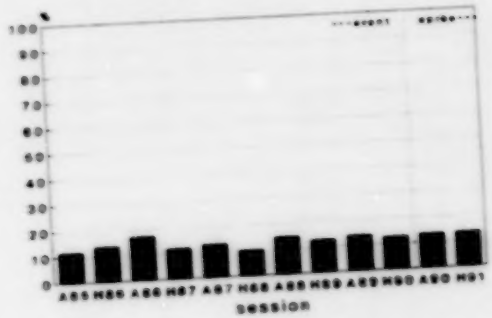
l'introduction de la limite d'abandon a été expérimentée, la moyenne des taux d'abandon observés se situe à 4,2%, celle des taux d'échec à 13,3% et celle des taux de réussite à 82,5%. Pour les moyennes des taux d'abandon et de réussite selon les périodes considérées, les différences observées se sont avérées statistiquement significatives à $p < 0,05$. Pour la moyenne des taux d'échec observés, les différences entre les périodes considérées, se sont avérées non significatives. Bien sûr, les périodes comparées n'ont pas la même étendue. C'est d'ailleurs pour cela que nous comptons poursuivre nos comparaisons jusqu'en 1994. Toutefois, un examen plus attentif des résultats permet d'observer des différences significatives en ce qui concerne le taux de réussite le plus élevé pour les sessions Automne 1985 et Hiver 1990 et celui observé pour les sessions Automne 1990 et Hiver 1991. De même, le taux d'abandon le moins élevé pour les sessions Automne 1985 et Hiver 1990 demeure néanmoins significativement plus élevé que celui observé pour les sessions Automne 1990 et Hiver 1991. Les graphiques XII, XIII, XIV et XV illustrent ces résultats.

EVOLUTION DU TAUX D'ABANDON
DE L'AUTOMNE 85 A L'HIVER 91



Graphique XII

EVOLUTION DU TAUX D'ECHEC
DE L'AUTOMNE 85 A L'HIVER 91



Graphique XIII

EVOLUTION DU TAUX DE REUSSITE
DE L'AUTOMNE 85 A L'HIVER 91

Graphique XIV

ECART ENTRE LE TAUX MOYEN DE REUSSITE DE
A-85 A H-90 ET LES TAUX DE A-90 ET H-91

Graphique XV

c) Présentation des résultats qualitatifs:

Pour évaluer de façon qualitative comment a été perçue et vécue cette mesure de limite d'abandon au collège, nous avons fait remplir deux questionnaires, l'un adresse aux enseignants et l'autre aux étudiants. Ces questionnaires étaient les mêmes que ceux que nous avons déjà évoqués dans ce rapport concernant l'expérimentation de la signature du formulaire d'abandon puisqu'ils comprenaient deux sections dont l'une se rapportait au sujet de la limite d'abandon ici traité. Rappelons à cet égard que, chez les enseignants, 175 questionnaires sur 290 nous ont été retournés complétés et, chez les étudiants, 768 questionnaires ont été complétés par un échantillon d'individus sélectionnés de façon aléatoire. Dans la compilation et l'analyse des résultats de ces derniers questionnaires, nous avons distingué entre les réponses exprimées par des étudiants ayant abandonné un cours (N = 215) et celles exprimées par des étudiants n'ayant abandonné aucun cours (N = 553).

Les résultats de ces questionnaires indiquent que:

c.1- Chez les enseignants:

- 43% d'entre eux croyaient, avant la divulgation des résultats, que la limite d'abandon allait entrainer une augmentation des échecs au collège;

- 86% estimaient par ailleurs que cette mesure allait inciter l'étudiant à fournir plus d'efforts dans son rendement scolaire;

- 24% croyaient que cette limite d'abandon n'aurait aucun effet sur la réussite scolaire des étudiants;

- 13% croyaient que cela allait nuire aux apprentissages des étudiants;

- 83% souhaitaient voir cette mesure s'implanter de façon permanente au collège;

c.2- Chez les étudiants ayant abandonné un cours:

- si cette mesure n'avait pas existé, 38% d'entre eux auraient abandonné plus d'un cours;

- 32% d'entre eux croient que cette mesure a nui à leur rendement scolaire;

- 58% estiment que cette mesure les a incités à travailler davantage pour réussir leurs cours;

- 56% estiment que la limite d'abandon a contribué à améliorer leur rendement scolaire;

- 48% d'entre eux souhaiteraient que cette mesure soit instaurée de façon permanente au collège;

c.3- Chez les étudiants n'ayant abandonné aucun cours:

- 88% d'entre eux évaluent que cette limite d'abandon n'a pas nui à leur rendement scolaire;

- 67% pensent même qu'elle a contribué à améliorer leur rendement scolaire;

- 65% d'entre eux souhaitent que cette limite soit instaurée de façon permanente au collège.

d) Discussion des résultats:

A la lumière des résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs, nous pouvons dégager les considérations suivantes:

d.1- Il apparait évident que, parmi toutes les mesures expérimentées au cours de notre recherche, c'est la limite d'abandon qui contribue à diminuer le plus le taux d'abandon au collège et, consécutivement, à augmenter le taux de réussite des étudiants. En fait, puisque le taux moyen d'abandon pour les sessions Automne 1990 et Hiver 1991 est de 4,2% comparativement à un taux moyen antérieur de 7,9%, on peut donc affirmer que le taux d'abandon au collège a diminué dans une proportion de 47% par rapport à la situation antérieure. Peut-on soutenir que seule la limite d'abandon a entraîné une telle diminution? Dans une perspective rigoureusement scientifique: non. Comme cette mesure s'appliquait à toute la population du collège, nous n'avons pu utiliser un devis de recherche avec groupes expérimental et témoin pour contrôler les principales variables et mesurer l'effet exclusif de la limite d'abandon. Nous avons donc opté pour un devis à mesures répétées ex ante et ex post pour éliminer les variables conjoncturelles, ce qui demande d'autres mesures pour les deux prochaines années. En outre, en même temps que nous expérimentions cette mesure de limite d'abandon, nous expérimentions aussi celle de la signature du formulaire d'abandon alors que différents départements, eux, réalisaient à même les ressources conventionnées divers projets d'encadrement pour les étudiants de première session.

Cela dit, une analyse minutieuse des résultats par discipline et programme nous permet d'affirmer que la

mesure de limite d'abandon a eu un effet majeur et principal sur le taux d'abandon comparé aux effets de la signature du formulaire d'abandon et des projets d'encadrement. Dans le cas de la signature du formulaire, une évaluation qualitative de ce que disent les étudiants situe à environ 17% des personnes interrogées, le nombre d'étudiants ayant changé leur décision d'abandonner un cours suite à la rencontre avec leur professeur. Bien que perceptible, l'effet de cette mesure est donc relativement mineur. Quant aux projets départementaux d'encadrement, on aurait été théoriquement en droit de s'attendre à ce que leurs effets quantifiés sur le taux d'abandon au collège soient relativement variés étant donné la nature diversifiée de ces projets et le nombre variable d'étudiants auxquels ils s'adressaient chacun. Or, l'analyse des résultats nous indique qu'en général la diminution des taux d'abandon observés d'une discipline à l'autre est relativement constante. Au secteur général, par exemple, les taux d'abandon ont diminué en moyenne de 36% et au secteur professionnel, le pourcentage de diminution se situe lui aussi tout près à 41%. En fait, nous croyons que ces données nous autorisent à proposer ceci: c'est principalement la limite d'abandon qui a contribué à faire diminuer les taux d'abandon au collège; la signature du formulaire d'abandon a pu, quant à elle, contribuer dans une proportion de 10 à 20% à cette diminution; les projets d'encadrement ont probablement plus contribué à faire en sorte que les cours non abandonnés à cause de cette limite ne se transforment pas en cours échoués.

d.2- En effet, c'est là une deuxième considération: les cours n'ayant pu être abandonnés ne se sont pas transformés en cours échoués d'où l'augmentation constatée du taux de

réussite au collège. Notre interprétation de ces résultats est que dans le nombre de cours abandonnées au collège, une bonne proportion d'entre eux l'étaient en quelque sorte par un certain laxisme chez des étudiants qui, tout en ne voulant pas échouer leur cours, n'étaient pas prêts à fournir les efforts nécessaires pour le réussir d'où la solution facile ou hâtive de l'abandonner. En fait, ce que semblent nous révéler ces résultats, c'est que bon nombre d'étudiants peuvent réussir leurs cours, si on les place dans un contexte institutionnel d'apprentissage où il y a un prix à payer pour l'insuffisance d'efforts: dans le cas présent, le prix étant l'échec du cours. Quand le choix de l'étudiant se résume à réussir ou à échouer un cours, il y en a plus qu'on pense qui décident de le réussir. En limitant les possibilités d'abandon de cours à un seul par session, nous créons cet incitatif à la réussite. Les résultats qualitatifs supportent d'ailleurs cette interprétation. Une majorité d'étudiants disent en effet que la limite d'abandon a contribué à améliorer leur rendement scolaire et les a incités à fournir de meilleurs efforts pour réussir.

d.3- Par ailleurs, cette mesure est accueillie plus favorablement qu'on ne l'aurait cru au collège. Bien qu'au départ, 43% des enseignants croyaient qu'une telle mesure allait entraîner une augmentation significative des échecs - ce qui n'a pas été le cas - 83% d'entre eux souhaitaient que cette mesure soit instaurée de façon permanente au collège. Ces résultats vont à l'encontre d'idées reçues ou de préjugés plus ou moins répandus selon lesquels beaucoup d'enseignants se chargent eux-mêmes «d'alléger leur tâche» à la mi-session ou avant la date limite d'abandon. En fait, s'il faut en croire nos chiffres, une grande majorité d'enseignants souhaitent «conserver» leurs

étudiants tout au long de la session et leur donner ainsi une chance de réussir leurs cours. C'est du moins l'interprétation que nous faisons de leur volonté exprimée de voir cette mesure instaurée de façon permanente.

Chez les étudiants qui n'ont pas abandonné de cours, cette mesure est aussi accueillie favorablement si l'on considère que 65% d'entre eux souhaitent lui voir revêtir un caractère permanent. Ces résultats ne nous étonnent guère puisque la limite d'abandon est une mesure qui est aussi susceptible de profiter aux étudiants «moyens» et «forts» en ce qu'elle rehausse leur cote Z pour leur admission à l'université. En effet, comme ce sont souvent - mais pas toujours - des étudiants «faibles» qui abandonnent plus d'un cours, ces derniers contribuent par le fait même à diminuer la cote Z des étudiants moyens et forts de leur groupe-classe qui ont choisi de continuer leur cours jusqu'à la fin. Ceux-ci ont donc intérêt à ce que les abandons de cours soient limités.

Enfin, chez les étudiants ayant abandonné un cours, on note que, même si cette mesure n'est pas accueillie favorablement par une majorité d'entre eux, il demeure que 48% d'entre eux souhaiteraient qu'elle soit instaurée de façon permanente au collège. Ce fort pourcentage étonne si l'on considère que c'est d'abord cette clientèle qui est «théoriquement» la plus susceptible d'être frustrée par une telle limite. Même chez ces étudiants, l'adoption d'une telle règle n'apparaît pas abusive.

d.4- En somme, les résultats obtenus à ce jour indiquent que la limite d'abandon est une mesure institutionnelle efficace et peu coûteuse - quantitativement et qualitativement - pour non seulement diminuer de façon sensible les abandons

de cours mais aussi et surtout pour augmenter significativement le taux de réussite des étudiants.

4.3.7 - R24 : Expérimentation d'une formule de tutorat pour les étudiants soumis aux dispositions de l'article 33 une deuxième fois.

a) Contexte d'expérimentation:

Cette expérimentation a eu lieu à la session Hiver 1990. Nous avions au préalable recruté à la session Automne 1989 un nombre de 65 tuteurs choisis parmi les personnels enseignant, professionnel, cadre et de soutien du collège pour encadrer le cheminement scolaire de ces étudiants. A chacun de ces tuteurs, nous avons associé un étudiant à rencontrer tout au long de la session Hiver 1990. Une rencontre a aussi été organisée avec les tuteurs pour s'entendre sur les modalités d'encadrement pour une expérience du genre. Un document d'accompagnement a été distribué aux tuteurs à cette occasion.

Des 65 étudiants associés à ces mêmes tuteurs, 47 se sont effectivement présentés à leur aide pédagogique individuel pour recevoir leur horaire de cours et connaître le nom de la personne ressource à laquelle ils avaient été associés. De ces 47 étudiants, 26 ne se sont pas présentés à leur rencontre de tutorat ou n'ont établi qu'un seul contact avec leur personne ressource sans y donner suite et 21 ont rencontré à au moins deux reprises leur tuteur. Nous ne tiendrons pas compte dans notre étude des 18 étudiants qui ne sont pas venus chercher leur horaire. Nous considérerons donc les 47 étudiants jumelés à un tuteur comme la population étudiée. Mais, comme nous avons aussi à comparer, sur une population de 47 étudiants ayant été inscrits dans un tel processus, des groupes d'individus respectifs de 26 et 21 étudiants, cela commande d'un point de vue statistique une prudence supplémentaire dans l'interprétation des résultats.

Pour les groupes concernés, nous avons mesuré les taux d'échec, d'abandon et de réussite dans leur rendement scolaire. L'illustration E présente le schéma expérimental retenu:

ILLUSTRATION E

GROUPES	Mesures		
	M1	M2	M3
A (n'ayant pas donné suite)			
B (ayant donné suite)			

E. Schéma expérimental retenu pour l'expérience de tutorat avec des étudiants soumis aux dispositions de l'article 33 une deuxième fois.

b) Présentation des résultats quantitatifs:

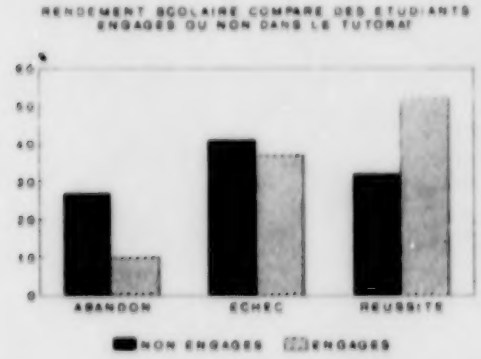
Le tableau 5 nous présente les pourcentages comparés d'échec, d'abandon et de réussite entre le groupe A n'ayant pas donné suite au processus de tutorat et le groupe B s'y étant engagé pour deux rencontres ou plus.

Tableau 5

Mesures de rendement scolaire comparées entre les étudiants engagés dans un processus de tutorat et ceux non engagés.

GROUPES	Mesures		
	E	AB	R
A (non engagé) N = 26	41%	27%	32%
B (engagé) N = 21	37%	10%	52%

Les résultats de ce tableau indiquent que les étudiants du groupe B qui se sont engagés dans le processus de tutorat ont échoué et abandonné respectivement moins de cours (37% et 10%) que ceux du groupe A non engagés dans le processus de tutorat (41% et 27%). Par conséquent, les étudiants du groupe B ont réussi leurs cours dans une plus forte proportion (52%) que ceux du groupe A (32%). Le graphique XVI montre avec évidence ces résultats.



Graphique XVI

Par ailleurs, le tableau 6 nous présente des résultats plus détaillés sur le nombre de cours échoués et/ou abandonnés par rapport au nombre de cours suivis selon les groupes.

Tableau 6

Pourcentage des étudiants ayant échoué et/ou abandonné un certain nombre de cours par rapport au nombre de cours suivis selon les groupes.

COURS abandonnés ou échoués	GROUPE A (non engagé)		GROUPE B (engagé)	
	AB	E	AB	E
Moins de 25% des cours suivis	54%	39%	76%	43%
Entre 25% et 50% des cours suivis	23%	27%	24%	29%
50% et plus des cours suivis	23%	35%	0%	28%

Les résultats de ce tableau nous indiquent que:

- 43% des étudiants avec tuteur (groupe B) ont échoué 25% ou moins de leurs cours contre 39% pour les étudiants du groupe sans tuteur (groupe A);

- 76% des étudiants avec tuteur ont abandonné 25% ou moins de leurs cours contre 54% pour les étudiants sans tuteur;

- 28% des étudiants avec tuteur ont échoué 50% ou plus de leurs cours contre 35% pour les étudiants sans tuteur;

- aucun étudiant avec tuteur n'abandonné 50% ou plus de ses cours contre 23% pour les étudiants sans tuteur.

Traduites en termes de pourcentage de cours réussis, ces données nous révèlent que 67% des étudiants avec tuteur ont réussi 50% ou plus de leurs cours contre 27% des étudiants sans tuteur.

Pour évaluer si les différences observées pouvaient s'avérer statistiquement significatives compte tenu du nombre de sujets peu élevé dans les groupes étudiés (26 et 21), nous avons utilisé un test statistique non paramétrique - le Mann-Whitney U - qui a révélé que:

- En ce qui concerne les différences observées pour les cours abandonnés, on obtient un indice de signification de 0,0625 tout juste au-dessus du seuil de signification souhaitable de 0,05. Les différences observées sont donc non significatives bien qu'elles se rapprochent du seuil souhaitable. Le rang moyen des étudiants sans tuteur est ici de 27,12 contre 20,14 pour celui des étudiants avec tuteur sur un nombre de 47;

- En ce qui concerne les différences observées dans les cours échoués, celles-ci sont nettement non significatives, l'indice de signification étant de 0,7867 nettement supérieur au seuil souhaitable de 0,05. Sur un nombre de 47, le rang moyen des étudiants sans tuteur est de 24,48 contre 23,40 pour les étudiants avec tuteur;

- En ce qui concerne les cours réussis, les différences observées sont nettement significatives, l'indice de signification étant de 0,0227 nettement inférieur au seuil de 0,05 souhaitable. Sur un nombre de 47, le rang moyen des étudiants avec tuteur est de 19,98 contre 28,98 pour celui des étudiants sans tuteur;

- En somme, les étudiants avec tuteur ont réussi un plus grand nombre de cours que ceux sans tuteur bien qu'ils en aient échoué presque autant. C'est dans l'abandon de cours que leur performance s'avère meilleure que celle des étudiants sans tuteur qui, eux, abandonnent plus de cours.

c) Présentation des résultats qualitatifs:

Pour évaluer qualitativement les résultats de cette expérience, nous avons fait remplir un questionnaire aux 21 tuteurs qui avaient rencontré à au moins deux reprises l'étudiant qui leur était associé. Des questionnaires distribués aux tuteurs, 17 nous ont été retournés complétés. Nous avons également réuni à la fin de l'expérience une quinzaine de tuteurs pour recueillir des informations sur le déroulement de ces rencontres de tutorat. Par ailleurs, parmi les 21 étudiants ayant rencontré leur tuteur à au moins deux reprises, une douzaine d'entre eux ont complété le processus de rencontre et se sont vu remettre un questionnaire d'appréciation de l'expérience. Des 12 questionnaires distribués aux étudiants, 7 nous ont été retournés complétés. De tels chiffres nous forcent à interpréter avec beaucoup de prudence les résultats qualitatifs obtenus. Il ne saurait être question ici de généraliser les perceptions recueillies à toute la clientèle visée.

En ce qui concerne la perception des tuteurs, on note que:

- 72% des répondants (12/17) ont vécu ce processus avec satisfaction et 88% avec facilité;

- 64% des répondants ont noté une confiance et une collaboration réciproques (tuteur-étudiant) durant les rencontres. Un même pourcentage considérait l'étudiant qui leur avait été associé comme motivé et 76% le considéraient capable de réussir;

- Par ailleurs, si la très grande majorité des tuteurs (88%) jugent réalistes les objectifs qu'ils s'étaient fixés avec leur étudiant, beaucoup moins (47%) estiment qu'ils les ont atteints, 29% évaluent leurs objectifs non atteints et 24% ne peuvent répondre à une telle question;

- La totalité des répondants affirme avoir vécu ce processus sans ressentir ou constater un alourdissement significatif de la tâche;

- Plus de la moitié des répondants (53%) souhaiteraient voir une telle expérience répétée telle quelle alors que 41% souhaiteraient la voir répétée avec modifications. En outre, si une telle expérience devait être répétée, 82% des répondants y participeraient à nouveau.

Encore ici, soulignons que le nombre de tuteurs répondants (17) commande une prudence d'usage dans l'interprétation des pourcentages ci-haut mentionnés.

En ce qui concerne les étudiants qui ont retourné leur questionnaire rempli:

- Six sur sept ont vécu ce processus avec satisfaction et l'ont jugé utile;

- Par contre, quatre étudiants sur sept ont quand même trouvé ces rencontres «difficiles»;

- Six étudiants sur sept ont noté un climat de confiance et de réciprocité dans ces rencontres, et la totalité considérait le tuteur motivé;

- Tous les étudiants ont considéré réalistes les objectifs qu'ils s'étaient fixés avec leur tuteur, et cinq d'entre eux évaluent qu'ils les ont atteints;

- Pour six répondants sur sept, ces rencontres ne représentaient pas un alourdissement de tâche et cinq d'entre eux étaient motivés à y participer. Six étudiants sur sept se disaient en outre motivés à améliorer leur rendement scolaire;

- La totalité des répondants considérait que cette expérience devrait être répétée telle quelle et, dans une telle éventualité, la totalité également conseillerait à des étudiants en difficultés d'y participer.

d) Discussion des résultats:

Les résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs obtenus nous amènent à formuler les remarques suivantes.

d.1- Par rapport au symptôme de difficultés scolaires que connaissaient ces étudiants - exposés une 2e fois aux dispositions de l'article 33 - le processus de tutorat présente des effets tout à fait positifs pour ceux qui s'y soumettent. En témoignent les résultats obtenus sur le pourcentage de cours réussis et le pourcentage d'étudiants ayant réussi plus de 50% de leurs cours selon les groupes. Les différences observées à cet égard se sont en effet avérées statistiquement significatives.

d.2- Le processus de tutorat semble présenter des effets positifs sur la persévérance scolaire. A cet égard, bien que statistiquement non significatives, les différences observées dans le nombre de cours abandonnés et dans le pourcentage d'étudiants ayant abandonné 50% ou plus de leurs cours se rapprochent beaucoup du seuil de signification souhaitable de 0,05. Cela nous porte à croire qu'avec quelques améliorations au processus lui-même, les différences pourraient atteindre le seuil de signification souhaité.

d.3- Le degré de perdition des étudiants auxquels on avait «fortement proposé» ce processus de tutorat s'est avéré élevé puisque 26 étudiants sur 47 n'y ont pas donné suite.

Parmi d'autres, trois explications nous apparaissent importantes à proposer pour cette observation.

Premièrement, les étudiants auxquels s'adressait ce processus de tutorat peuvent être considérés, en termes de réussite scolaire, comme faisant partie de la clientèle «la plus difficile» d'un collège. Rappelons que ces étudiants, pour une deuxième session consécutive, avaient échoué ou abandonné 50% ou plus de leurs cours. Peu importe les raisons véritables pouvant expliquer cette faible performance, il est clair que nous ne pouvions attendre de cette expérience que tous s'y adonnent assidûment. Cela fait partie de leur profil même que d'éviter de s'engager dans des activités de formation qui leur paraissent étrangères. En ce sens, nous ne sommes pas surpris de ce taux de perdition supérieur à 50% (26/47). Par ailleurs, ce facteur d'ordre plus ou moins motivationnel peut aussi expliquer la réussite plus marquée des étudiants avec tuteur. Mais dans ce cas, il devient plus difficile de savoir si c'est le processus de tutorat lui-même qui a généré cette motivation ou si c'est cette dernière qui a permis l'assiduité au processus. Le nombre d'étudiants ayant participé à l'expérience ne permet pas d'éclairer ce point.

Deuxièmement, dans les modalités de fonctionnement du processus de tutorat, nous avions laissé à l'étudiant le soin d'établ'r les contacts avec son tuteur. Dans plusieurs cas, cela ne s'est pas fait et même quand le moment d'une première rencontre a été convenu, l'étudiant ne s'est pas présenté. Dans l'instauration éventuelle d'un processus de tutorat au collège, il faudrait encadrer davantage les modalités de rencontres ou de premiers

contacts pour que ceux-ci s'effectuent pour la totalité des participants.

Enfin, il se peut que notre consigne aux étudiants n'ait pas été suffisamment claire et complète, bien qu'à cet égard le contexte expérimental du processus nous empêchait de traiter inéquitablement les étudiants qui refusaient de s'y engager. Au départ, nous avions convenu avec les API qui rencontraient ces étudiants de leur dire que leur admission au collège était conditionnelle à leur engagement dans un tel processus. Mais nous avons délibérément tu le fait que si, après s'y être engagés, ces mêmes étudiants s'y soustrayaient, ils n'encourraient pas de pénalité particulière. Nous ne pouvions par ailleurs leur dire que leur engagement était une condition d'admission à laquelle ils pourraient se soustraire par la suite! Nous avons donc opté pour une consigne générale peu explicite comme présentée antérieurement. Dans l'éventualité où un tel processus de tutorat serait à nouveau offert à cette même clientèle «difficile», il devrait être clair que l'admission est non seulement conditionnelle à l'engagement de l'étudiant à rencontrer assidûment son tuteur mais qu'elle est aussi assortie d'une mesure de suspension des études pour une session si l'étudiant ne se conforme pas à son engagement. D'aucuns diront peut-être qu'on ne s'engage pas dans un tel processus sous la menace. Idéalement, cela va de soi. Mais, dans le cas d'une clientèle difficile comme celle-là, nous pensons qu'une intervention d'office restrictive n'est pas superflue. Beaucoup d'étudiants attendent même d'être forcés avant de se prendre en mains. C'est une demi-vérité que de dire que tout apprentissage ne s'engendre et ne s'entretient que par motivation intrinsèque.

d.4- Ceci dit, les résultats de cette expérience montrent qu'il y aurait probablement avantage à ce que ce processus de tutorat soit offert à une clientèle moins «difficile». Nous suggérons qu'il soit d'abord offert à une clientèle «à risques» qui en serait à sa première année d'études collégiales et qu'ensuite, sous réserve de tuteurs disponibles, il soit offert à une clientèle en «difficultés d'apprentissage» soit celle soumise aux dispositions de l'article 33 une première fois. Dans les deux cas, l'engagement de l'étudiant dans un tel processus se ferait sur une base volontaire.

5. RECOMMANDATIONS FINALES

5. RECOMMANDATIONS FINALES

- Considérant les résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs obtenus dans les diverses expérimentations liées à cette recherche;

- considérant les forces et faiblesses du Collège de Trois-Rivières identifiées dans cette recherche en matière d'aide à l'apprentissage;

- considérant la nature des besoins identifiés à ce sujet et les ressources dont dispose le Collège pour y répondre;

Nous recommandons:

1. Que le Collège de Trois-Rivières se dote d'un plan d'intervention en aide à l'apprentissage pour les trois prochaines années.

2. Que le Collège de Trois-Rivières adopte, à titre de modèle, le plan d'intervention en aide à l'apprentissage proposé en annexe au présent rapport.

3. Que le Collège de Trois-Rivières procède à l'évaluation de ce plan durant l'année scolaire 1994-1995.

6. CONCLUSION

6. CONCLUSION

Quand nous avons commencé cette recherche en 1988-1989, nous avions formulé implicitement l'hypothèse que l'approche systémique allait s'avérer un des modèles les plus adéquats pour intervenir en matière d'aide à l'apprentissage au Collège de Trois-Rivières. Prenant pour acquis qu'un tel sujet est tellement vaste et complexe qu'il étend ses ramifications pratiquement à l'ensemble des activités d'un établissement d'enseignement, nous pensions qu'il fallait dès lors privilégier un modèle d'intervention qui soit à la fois global et complet. Qu'en est-il deux ans plus tard après une série d'expérimentations et de consultations en ce domaine?

Mentionnons tout d'abord que d'un point de vue rigoureusement scientifique, le cadre méthodologique de cette recherche ne permet pas de conclure à l'efficacité ou non de l'approche systémique comparée à d'autres approches d'intervention en matière d'aide à l'apprentissage. Il aurait fallu pour ce faire isoler cette approche de tout autre facteur d'influence, la définir et la différencier d'autres méthodes au plan pratique et enfin la comparer, de façon expérimentale, avec d'autres approches appliquées dans d'autres collèges. La complexité méthodologique qu'aurait entrainée l'adoption d'un modèle groupe contrôle - groupe témoin pour un sujet de cette envergure eût été telle que nous n'aurions pu procéder ainsi sans véritablement «dénaturer» un bon nombre d'activités de formation régulièrement offertes dans le collège étudié. Voilà pourquoi notre recherche en était une dite «recherche-action» au sens où elle s'intégrait aux activités et processus habituels de formation, en modifiait certaines règles pour fins d'expérimentation, en observait les effets et tirait les conclusions appropriées. Cela n'exclut pas, bien sûr, qu'à l'intérieur de l'approche systémique retenue, diverses mesures aient pu être expérimentées à partir d'un devis classique groupe contrôle - groupe témoin; mais dans l'ensemble cette approche, appliquée à une recherche-action, favorise l'adoption de devis à mesures répétées ex ante et ex

post pour certaines expériences et l'évaluation qualitative par questionnaires pour d'autres.

Ceci dit, nous sommes néanmoins en mesure de formuler un certain nombre d'observations sur l'apport général de l'approche systémique appliquée à un sujet d'étude comme celui de l'aide à l'apprentissage.

Tout d'abord, pour un sujet vaste et complexe comme celui de notre recherche, cette approche permet effectivement une vision macroscopique du sujet qui en synthétise les principaux paramètres et met en évidence leur interaction. Les nombreuses consultations que nous avons menées, les documents que nous avons étudiés, les personnes que nous avons rencontrées, les activités des services que nous avons examinées, les expérimentations réalisées, voilà autant d'informations qui nous ont permis de relever un certain nombre de forces et de faiblesses du Collège en matière d'aide à l'apprentissage. À ce titre, l'approche systémique se veut d'abord un instrument d'analyse fort précis avant d'en être un d'intervention. Il faut toutefois convenir qu'une telle approche est coûteuse en termes de temps et exigeante au plan méthodologique parce qu'elle commande l'utilisation de plusieurs méthodes de cueillette de données.

Par ailleurs, l'approche systémique, de par l'étendue de ses ramifications et de sa cueillette de données, a facilité la concertation entre les différents intervenants en matière d'aide à l'apprentissage. En quelque sorte, nos travaux nous ont amenés autant à informer les gens du milieu qu'à recevoir de leurs informations. C'est là un bénéfice important à considérer dans l'utilisation de cette approche.

Cette approche nous a permis aussi de systématiser un peu plus et un peu mieux la situation étudiée et de proposer un modèle d'intervention plus organisé et plus cohérent en matière d'aide à l'apprentissage. En nous amenant à définir des objectifs mesurables, à sélectionner des actions parmi d'autres, à proposer des modalités

précises d'évaluation, à identifier des centres de responsabilité et à préciser des échéances, cette approche a contribué beaucoup à une meilleure compréhension du problème de l'aide à l'apprentissage au collège de Trois-Rivières.

L'approche systémique facilite aussi au plan organisationnel une prise de décision qui soit optimale et qui se préoccupe du rapport coûts-efficacité. Dans un contexte de ressources limitées, cette contribution n'est surtout pas à négliger. Dans notre étude, nous nous sommes aperçus par exemple que la simple décision de limiter les abandons de cours à un cours par session par étudiant - décision fort peu coûteuse à tous égards - avait eu un impact sur les taux d'abandon et de réussite au collège plus élevé, en termes d'efficacité, que la grande majorité des interventions expérimentées ailleurs dans le réseau et autrement plus coûteuses. En fournissant aux décideurs et aux intervenants un portrait complet et détaillé de la situation étudiée, cette approche permet en même temps d'identifier là où il faut agir avec le plus de chances d'efficacité. Bref, l'approche systémique permet d'ajouter à l'efficacité des actions un caractère d'efficience.

Cela nous amène, en dernier lieu, à une constatation importante que nous a permis de faire cette recherche. En matière d'aide à l'apprentissage, beaucoup de mesures, d'actions et de projets ont été expérimentés en prenant comme cible l'apprenant lui-même, ses difficultés particulières, ses méthodes de travail, les cours suivis, etc. Sans aucunement vouloir remettre en question à la fois l'importance et la pertinence de tels projets, nous devons reconnaître à certains d'entre eux des coûts importants pour l'efficacité obtenue. Nos travaux nous ont convaincus qu'en agissant sur le cadre normatif des établissements, en modifiant certaines règles, en précisant un certain nombre de politiques et de moyens pour les évaluer, on pouvait agir tout aussi efficacement et à un moindre coût pour aider l'étudiant dans ses difficultés. Il est possible, en nous rapprochant davantage de notre mission de formation et des engagements qu'elle suscite auprès de

l'étudiant, d'améliorer sensiblement la qualité des apprentissages réalisés au collège. Le plan d'intervention présenté en annexe va dans ce sens et se soucie plus de faire autrement que de faire davantage. Nos pratiques institutionnelles - certaines d'entre elles - n'ont pas toujours été arrimées aux objectifs qui les sous-tendaient. Il en est résulté une inefficacité jusque là plus ou moins mesurée. Il faut revoir ces pratiques et cerner plus précisément leur impact. Si, en matière d'aide à l'apprentissage, la dimension «institutionnelle» ne rend pas compte de toute la réalité, cette même réalité ne doit par ailleurs pas échapper à cette dimension. L'exemple de la limite d'abandon nous l'a montré avec éloquence. S'il en était de même pour une partie des échecs scolaires? Se pourrait-il que certaines de nos pratiques institutionnelles en matière d'évaluation des apprentissages favorisent plus l'échec que d'autres?

7. BIBLIOGRAPHIE

7. BIBLIOGRAPHIE

Ouvrage cité:

Proulx, Jean. *Aide à l'apprentissage: un modèle systémique d'intervention*, Tome I, Collège de Trois-Rivières.

Ouvrages consultés:

Blouin, Y. *«L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation: propositions pour les années 90»*, dans Pédagogie collégiale, vol. 2, no 4, mai 1989.

Blouin, Y. *«L'aide à l'apprentissage: en attendant la vraie solution»*, dans Pédagogie collégiale, vol. 3, no 2, décembre 1988.

Collège de Limoulou. *Apprendre et réussir à Limoilou, un engagement collectif*, Plan d'action en aide à l'apprentissage, Collège de Limoilou, juin 1990.

Collège de Sherbrooke. *Plan de développement de l'aide à l'apprentissage 1990-1995*, Collège de Sherbrooke, avril 1990.

Désy, J. *Projet d'implantation d'un centre d'aide à l'apprentissage*, Cégep de Sainte-Foy. 1988, 91 p.

Désy, J. *L'aide aux étudiants sous-préparés: le rôle des professeurs dans un centre d'apprentissage*, rapport de recherche, Cégep de Sainte-Foy, juin 1987.

Dorais, S. *«L'aide à l'apprentissage: quelle logique suivre?»* dans Pédagogie collégiale, vol. 2, no 2, décembre 1988.

Fréchette, L. *Répertoire d'interventions, recherches et études relatives à la question de l'aide à l'apprentissage*, Collège de Ahuntsic, juin 1988.

Langevin, L. *«L'organisation de l'aide à l'apprentissage»*, dans Pédagogie collégiale, vol. 2, no 3, mars 1989.

Langevin, L. *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*, Collège de Bois-de-Boulogne, Montréal, février 1989.

Quesnel, R. *Le support à l'apprentissage: vers un plan d'action*, Collège Bois-de-Boulogne, 1990.